

PER B 547
593528

ANNO IV - N. 1 - 2

GENNAIO - FEBBRAIO 1951

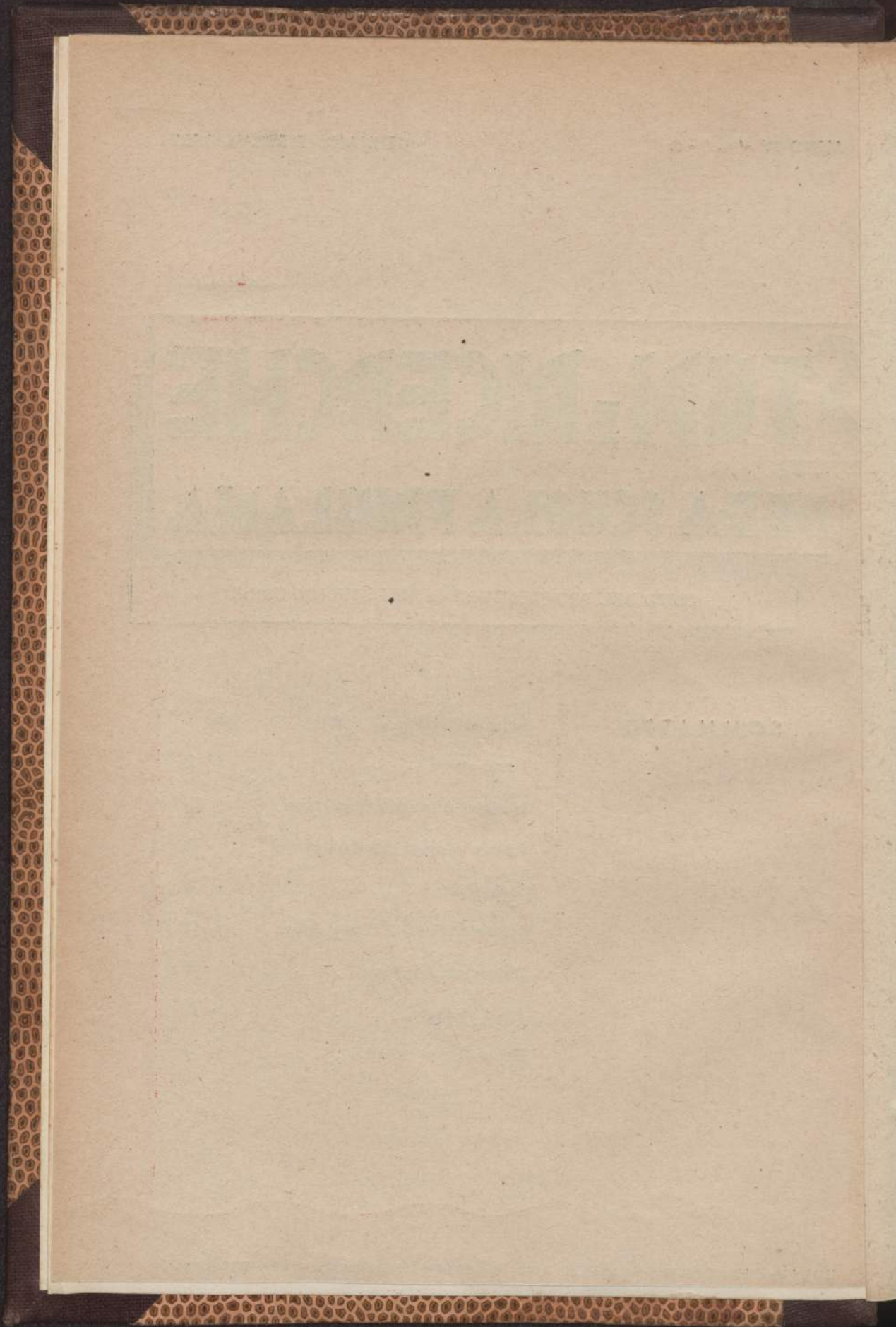
STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

EDITO DAL PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI UDINE

SOMMARIO

Lettera del Provveditore agli Studi	pag. 1
I nostri convegni	» 2
Le relazioni dei maestri e i loro problemi	» 11
Esperienze di maestri attraverso le relazioni	» 19
Scuola media	» 34
Il Centro Didattico di S. Pietro al Natissone	» 43
L'insegnamento della lingua	» 44
Note di psicologia	» 48
Libri e riviste per la scuola	» 52





STUDI E RICERCHE

DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno IV - N. 1 - 2

Gennaio - Febbraio 1951

LETTERA DEL PROVVEDITORE AGLI STUDI

Cari amici,

dopo quattro anni di lavoro comune che spero abbiano servito, anche, ad avvicinarci spiritualmente, non credo necessario un lungo discorso per intenderci.

Continueremo a vederci, periodicamente, per discutere insieme sui problemi che interessano la scuola e, quest'anno, spero potermi incontrare più spesso con gli insegnanti della scuola media, continuerò a leggere le vostre relazioni e, insieme, parleremo di qualche libro la cui lettura può essere feconda di spunti per... un esame di coscienza.

Vorrei che il "Bollettino" fosse sempre più il "punto di incontro" degli insegnanti di ogni tipo di scuola della provincia e che essi mi dessero notizia di ogni loro iniziativa, di ogni proposta che essi ritenessero utile fare perchè la scuola sia veramente il cuore della nazione.

Per esigenze varie il "Bollettino" esce con qualche ritardo; perciò il mio saluto e il mio augurio anzichè per un buon inizio è per un buon proseguimento di lavoro.

Udine, 7 marzo 1951.

C. TAMBORLINI

I NOSTRI CONVEGNI

CIRCOLO DI FAEDIS - 12 Dicembre 1950 — Convegno a Torreano per i maestri di Torreano, Canalutto, Masarolis, Prestento, Reant, Ronchis, e Togliano.

Le campane di... S. Lucia hanno un po' coperto la voce del direttore Galino che ha voluto aprire il convegno con il saluto e l'assicurazione da parte di tutti i maestri che la scuola del circolo di Faedis si ritiene impegnata in una azione di vasta portata spirituale.

Ha ragione: noi riteniamo la sua assicurazione una promessa e la promessa come una garanzia, perchè i maestri hanno in realtà tutto in se stessi. Lo stato poco può fare; l'amministrazione anche: e perciò tutto dipende dalla buona volontà dei maestri che possono supplire alle tante deficienze di mezzi che un po' dovunque si riscontrano. E che si tratti di maestri di buona volontà lo dimostrano anche le relazioni di fine d'anno sulle quali ci soffermiamo nella nostra conversazione e che offrono spunto ai diversi argomenti discussi.

Una maestra ha affermato che il problema cruciale di questa zona è quello della lingua e che la scuola non adempie alla sua funzione se non insegna a leggere e a scrivere. Non siamo in tutto d'accordo, nè con lei nè col maestro Crucil che sostiene essere compito della scuola elementare quello di preparare alla scuola media. Anzitutto la scuola ha non solo il compito di dare ai ragazzi gli « strumenti » per la loro cultura (cioè la capacità di leggere e scrivere) ma anche di impartire o meglio di far acquisire una educazione spirituale che la maggioranza di loro non riceverà più oltre la quinta classe: e quanto alla scuola media affermiamo che la scuola elementare ha fine a se stessa e non serve affatto a preparare gli alunni a frequentare la scuola media. Chi si preoccupa di questo fatto avvia i ragazzi su un binario non opportuno. Segue un'animata discussione in proposito; ma poichè l'argomento è dibattutissimo e le ra-

gioni addotte dai maestri sono le stesse che adducono i vari insegnanti di scuole medie quando si tratta di ammissioni a corsi superiori e da questi alle università, non ci dilunghiamo. Riaffermiamo quanto detto in altre occasioni e qui ripetuto anche dal maestro Canauz, che occorre in sostanza che maestri e professori si avvicinino, si conoscano e collaborino anche per gli esami di ammissione alle scuole medie. Sarebbe bene che a tal uopo si riunissero a fine d'anno, insieme coi presidi e direttori anche i maestri delle quinte classi per concertare una comune linea di condotta.

Parliamo della storia. V'è in qualcuno del disorientamento. Poichè la riuscita dell'insegnamento di questa materia dipende assai — vorremmo dire quasi esclusivamente dal metodo seguito dal maestro: infatti mentre si afferma che ci si trova benissimo in geografia, non si capisce perchè lo stesso metodo usato per questa materia non possa essere applicato anche per la storia. Non sempre si riflette in proposito; lo prova il fatto che un semplice richiamo trova i maestri perplessi nel darci una risposta; oppure essa è... sottintesa: « già, forse è vero, non ci avevo pensato »! Segreto? Suscitare l'interesse, Come? Questo è il segreto di ciascuno e ciascuno deve cercare la sua strada.

Ci dicono i maestri che predomina tra queste popolazioni l'alcoolismo; mancano le attività assistenziali. Perchè non iniziarle? Si cominci con le refezioni: esse devono essere conosciute come attività della scuola in modo da attirare sulla scuola l'attenzione della popolazione e divenire — anche la refezione — oltre che mezzo di nutrizione, mezzo di educazione. Se i bambini sono poco nutriti, si cominci col dar poco lavoro per casa o col far fare loro solo lavori di ricerca di preparazione di materiale da elaborare a

scuola. Comunque, come indirizzo generale, le scuole del luogo sono su una strada buona.

E passiamo alla trattazione degli argomenti proposti alla discussione per il corrente anno: e cioè « critica al programma di terza classe » e « formulazione del programma di quarta classe ». Lo scorso anno, come i maestri ricorderanno, s'è discusso nei vari convegni, della formazione del programma di terza. E della applicazione del metodo naturale in terza s'è tentato un esperimento nella scuola di Bordano. Quest'anno vogliamo andar oltre.

Come deve il maestro formulare il « suo » programma? Quello ministeriale è una indicazione di argomenti da trattare. Il maestro lo deve rielaborare, adattandolo all'ambiente, agli alunni, a se stesso ecc. La divisione stessa delle materie è astratta ed assurda: la storia è italiana in quanto nel trattarla si parla italiano; e d'altronde anche il tema di Italiano deve essere aderente alla vita della scuola ed alla vita dell'alunno (scienze, geografia, ecc.). Nella realtà dunque non c'è distacco, nè frattura. Ci si fissi sulla impostazione unitaria del programma; ci si fissi sul « come » far apprendere più che sulla quantità di nozioni da insegnare.

Ascoltiamo una relazione sul programma di terza; quindi data l'ora tarda e... tenuto conto del desiderio dei maestri di esaurire la discussione e di ritrovarsi (ma perchè non si riuniscono più spesso tra loro? non occorrono autorizzazioni, nè ordini...!) rimandiamo il completamento della amichevole chiacchierata al pomeriggio del 13 Gennaio 1951.

Ed infatti... ci si ritrova tutti: sembra anche più disinvolti. Buon segno! Ne approfittiamo per ripetere che questi nostri incontri non hanno mai avuto e non hanno alcun carattere di controllo o di ispezione. Sono inviti alla riflessione ed alla discussione su problemi della nostra scuola e nostri: amichevoli ma non perciò superficiali; scambi di opinioni e d'esperienze, al fine di migliorare l'azione didattica, di approfondire qualche indagine, colmare qualche lacuna e soprattutto agitare le acque — talvolta stagnanti — di qualche coscienza sonnecchiante. Ma siamo convinti che quasi tutte vanno risvegliandosi.

Riprendiamo dunque l'argomento del programma di quarta, svolto dal maestro Comino.

Egli espone lodevoli cose sulla lettura (insegnar a leggere perchè resti la passione del leggere) sull'aritmetica e geometria (farle apprendere con la costruzione di figure), sull'autogoverno e sul lavoro. Non condividiamo quanto ha detto sulla preghiera: egli pensa che pregare in classe abbia il fine di abituare l'alunno alla compostezza in chiesa: no; sarebbe una finalità ben limitata. La preghiera ha come fine l'avvicinamento a Dio, l'elevazione dell'animo.

E ci fermiamo sull'autogoverno.

Esso va inteso come uno spostamento della attività didattica dal maestro all'alunno; non già che l'insegnante ci perda in prestigio: anzi la sua persona trae vantaggio dalla abilità con cui sa suscitare gli interessi del discente.

Osserva un maestro che basta, per fare autogoverno, accettar ciò che propongono e suggeriscono i ragazzi; non è esatto. Le occasionali richieste ci sono sempre state; occorre una forma di organizzazione regolare di questo sistema.

L'autogoverno educa alla responsabilità. Inutile o poco fruttuoso ad esempio il cosiddetto « precettismo »; i ragazzi imparano assai di più « facendo »; tipico il caso degli alunni di una scuola della provincia che hanno raccolto denari per il fondo di solidarietà.

Ma oltre a questo tipo di autogoverno, che chiameremo « disciplinare », c'è l'autogoverno « didattico » che dà all'autogoverno un lato di novità. E consiste nel far partecipare l'alunno di tutta la complessa attività della scuola, dalla formulazione del programma, alla raccolta del materiale da elaborare, alla esposizione dei risultati di un lavoro (individuale o collettivo) ecc. in modo che nella scuola vi sia piena corresponsabilità di maestro e scolari, in quanto questi, avendo essi voluto — e quindi fatto volentieri — determinate trattazioni e azioni vengono in un certo senso ad essere (sempre sotto la guida del maestro) i maestri di se stessi che di volta in volta soddisfano ai propri interessi. Naturalmente non è cosa facile, perchè si tratta per il maestro di saper trovare quegli interessi che meglio

corrispondono alle esigenze del fanciullo e della comunità dei fanciulli a lui affidati. Ma se non è cosa facile, non è detto sia impossibile!

Chi si sente di attuare l'autogoverno didattico, instaura in pieno l'attivismo ma consigliamo molta prudenza e cautela; piuttosto che gettarsi all'arrembaggio è meglio procedere a poco a poco, per raccogliere dati, ed esperienze che suggeriranno la strada da tenere. Soprattutto è assurdo parlare di autogoverno in una quarta o in una quinta, se i bambini non sono stati abituati fin dalle prime classi, gradualmente. L'autogoverno, preso con leggerezza, è un po' divenuto una moda; ma è chiaro che è

ombra di autogoverno: esso come tale, è una abitudine cosciente di disciplina interiore; è mezzo altissimo di educazione ed è a sua volta finalità educativa cui l'uomo tende per tutta una esistenza ma a cui bisogna avviarsi fin da piccoli se, come andiamo sostenendo, la scuola è preparazione alla vita civile e sociale.

E chiudiamo questi due proficui incontri con la relazione sul libro di Magister «Verso la scuola integrale» e l'altro di G. Gabrielli: «La nuova scuola in cammino». Ci pare proprio un saluto augurale per questi maestri: in cammino... E con questo augurio li lasciamo, fiduciosi che il seme gettato, frutterà!

CIRCOLO DI LATISANA - 23 Gennaio 1951 — Convegno a Ronchis di Latisana per i maestri di Ronchis e Fraforeano.

Il direttore si lagna, nella sua relazione, che i maestri vanno poco da lui! Ebbene: ci vadano! Crediamo che ancora non abbia... mangiato nessuno! Il direttore ha una funzione didattica, è il consigliere, l'amico del maestro e dobbiamo ricordare che l'esperienza didattica deve farsi anche con l'aiuto di chi ha sperimentato prima di noi, oltre che con la nostra personale «prova».

Siamo venuti altre due volte, due anni fa, nel circolo di Latisana: dalle relazioni appare che l'ambiente non è molto mutato da quello che conoscemmo allora; ed è logico; non può aversi di punto in bianco il mutamento di sistemi e forme di vita, di mentalità. Ma ci spiace di sentire, attraverso le relazioni una specie di scoramento nei maestri. Perché? Occorre insistere, lavorare, aver fiducia; «non mollare».

Un maestro di Fraforeano si lagna, ad es. della diffidenza dell'ambiente (=genitori) verso la scuola. Ma pensa il maestro che ciò sia determinato da ignoranza? O da mancata conoscenza del maestro e della scuola? Non ce lo dice. Tuttavia pensiamo che in qualsiasi ambiente, v'è sempre almeno un gruppo, per quanto ristretto, di famiglie o di persone, su cui si può fare assegnamento. Si lavori su quello e non ci si perda d'animo. Fa piacere comunque, notare la inten-

sità dell'azione educativa e didattica dei maestri: l'insuccesso non lo possiamo imputare a loro, perchè nonostante la scarsità di mezzi hanno cercato di fare: son sorte bibliotechine, s'è raccolto materiale, si è creato un... museo... animato anzichè mummificato: bene! Si nota dunque uno spirito d'iniziativa che va solo coltivato. Noi vi invitiamo solo a perseverare, cari maestri!

E si passa al programma di terza. Discussione accalorata sulla necessità che ogni maestro si faccia il «suo programma». Precisazione sul significato che attribuiamo alla parola programma «didattico». Vale a dire; basta la divisione in fette del programma ministeriale o del proprio programma? No. Occorre, anzi è fondamentale che il maestro dica «come» intende svolgere gli argomenti che, sulla scorta del programma ministeriale, egli stesso si è proposto, dopo attento e meditato esame dell'ambiente, degli alunni e di se stesso. E su questo «come» non saremo mai abbastanza espliciti. Dovrà insegnare, cioè impartire delle nozioni il maestro? O non dovrà piuttosto aiutare il ragazzo ad apprendere? Lo spunto ci viene dalla considerazione che di solito in prima ed in seconda si applica ormai quasi universalmente il metodo naturale. E perchè non si continua in terza? E in quarta? Se il principio su

cui si fonda il metodo naturale è valido perché non si continua anche oltre la seconda? Potrà variare la tecnica, d'accordo, ma i fondamenti sono sempre gli stessi, fino alla università. Evidentemente i maestri non hanno ancora abbastanza riflettuto su questo fatto; ma l'insistenza con cui torniamo frequentemente sull'argomento, dovrà pur convincere almeno a meditarci sopra per trarre delle conclusioni che o confermeranno la nostra convinzione o almeno la scalzeranno.

La maestra Passerini espone poi il programma di quarta; ed afferma la difficoltà dell'insegnamento della lingua in quanto qui (ma è una novità?...) si parla il dialetto friulano e ciò è di grande ostacolo al buon apprendimento dell'Italiano.

Non siamo d'accordo. Il dialetto può benissimo coesistere con la lingua: l'uno esprime lo spirito della regione, l'altra lo spirito nazionale; e i rapporti tra l'uno e l'altra non andrebbero affatto trascurati in quanto la lingua nazionale va arricchendosi delle varie parlate locali e molte espressioni finiscono per essere accolte nella lingua ufficiale della nazione. In ogni modo se l'apprendimento dell'uso esatto della lingua italiana è più lento, non ci sembra il caso di preoccuparsene, o almeno di preoccuparsene eccessivamente; quando il ragazzo è arrivato in quinta e riesce ad esprimersi abbastanza correttamente ma soprattutto a leggere correttamente e con espressione e a gustare ciò che legge in modo che con questo strumento possa continuare ad arricchire la sua cultura, ci sembra che una meta importante sia stata raggiunta.

Si riprende l'argomento dell'autogoverno didattico e disciplinare.

Essi sollecitano la responsabilità del fanciullo e incidono sulla sua libertà. Il maestro, attuando l'autogoverno è un po' nelle condizioni del legislatore nei riguardi del corpo elettorale. La captazione degli interessi del popolo da parte dei legislatori è

tanto più grande e possibile, quanto maggiore è e più sviluppata la educazione politica del popolo. Così, quanto meglio il maestro conosce i suoi scolari e li ha abituati alla libera espressione del proprio pensiero in un clima di «libertà disciplinata», tanto più facile sarà per lui la possibilità di cogliere gli interessi della classe e degli individui che la compongono. Abbiamo però già detto a Torreano che è difficile fare dell'autogoverno didattico; ma noi vogliamo semplicemente far tentare, pensare, sperimentare! Notiamo infine che il programma esposto dalla signora non tiene conto dello ambiente: eppure la storia (anche recente) di questi luoghi con la lotta della conquista dell'uomo sulla palude, avrebbe potuto offrire spunti notevolissimi: ora sono proprio gli interessi insiti nell'ambiente che il maestro deve saper suscitare; e oltre a questi vi sono quelli propri della vita del bambino, nascenti dalla vita dei campi, dei genitori, dalla organizzazione delle fattorie, dai problemi del bracciantato, dei rapporti di lavoro; la rilevazione e la messa a punto degli interessi potrà poi essere seguita anche dalla lezione tradizionale (cioè dipende dalla personalità del maestro) o meno; ma che questi interessi vadano sollecitati non vi può essere dubbio.

Segue una modesta presentazione del programma di terza da parte della maestra Cupitto: invero ci ha detto soltanto che i programmi sono troppo vasti e che bisogna sfrondare e sfrondare...! Un po' pochino, per quanto l'affermazione possa avere un certo fondamento.

E chiude l'incontro l'esame da parte del maestro Sicca sul volume di Magister: «Verso la scuola integrale». Ci è piaciuto l'interesse che questa lettura ha suscitato e la discussione vivace che ne è seguita: buon segno, anche, anzi soprattutto perché i libri hanno proprio il compito di scuotere e non tanto di provocare consensi o reazioni.

CIRCOLO DI TARENTO - 30 Gennaio 1951 — Convegno a Montenars
per i maestri di S. Elena, S. Giorgio, Flaipano e Pers.

Ma c'è o non c'è Montenars? Non c'è! Eppure ci siamo stati. E l'esiguo gruppetto di sette maestri che a S. Elena di Montenars (il comune è dunque Montenars ma Montenars non esiste) hanno tenuta viva la conversazione e hanno animatamente discusso, ha dimostrato una vitalità ed una passione che è giusto sottolineare.

E si è capito subito che chi vive sui monti, poco a contatto con i centri di cultura, trova nella meditazione e nella propria esperienza, tante risorse che molti invidierebbero. Con questi maestri ci siamo intesi subito. Umilmente ben consapevoli del loro compito, titolari e supplenti, han dimostrato (e lo si capiva anche dalle loro relazioni) di aver familiari i problemi della scuola; i vari metodi d'insegnamento, l'attivismo, la pluriclasse, ecc.: son cose vissute.

Novità: a Pers una pluriclasse di cinque classi con 11 alunni; una insegnante supplente ha impostato sull'attivismo la sua azione didattica. Nè potrebbe essere altrimenti, se si vuol che l'insegnamento sia proficuo. Tre alunni di seconda, 3 di terza, 3 di quarta e 2 di quinta; cosicché Pers non ha alcuno di prima; crediamo non sia un caso molto frequente nella scuola. Dunque l'insegnante, sig.na Pellizzer, ha così impostato il suo insegnamento; ha abituato gli alunni all'aiuto reciproco i più grandi aiutano i minori, li consigliano; la maestra segue ma lascia fare. Li fa lavorare per materie: e, mentre fa aritmetica in una classe, gli altri fanno occupazioni autonome. Materiale ne ha poco; soltanto molti sussidiari che distribuisce. Gli alunni fanno poche osservazioni dirette perchè, osserva l'insegnante, sono assai timidi e fanno una enorme difficoltà ad esprimersi tenuto conto del dialetto così lontano dalla lingua italiana. Comunque non v'è altra soluzione che quella di farli molto parlare. E non si ammazzi il dialetto! La scuola non tende già a far disimparare il dialetto ma solo ad arricchire la conoscenza della lingua, a fornire agli alunni uno strumento utile per la loro attività di domani e un mezzo per accrescere la loro cultura. Comunque a questa insegnante

verranno inviate delle lavagnette su cui i bambini potranno liberamente scrivere ed esercitarsi. Per le parole difficili, consigliamo di non spiegarle ma di farle cercare dagli alunni stessi sul dizionario.

Pensiamo che con 11 bambini questa insegnante ha veramente la possibilità di organizzare la classe come una famiglia. Ed infatti quello ch'essa ci dice conferma la sua volontà di attuare in pieno la vita familiare, preludio a quella sociale di domani.

Ci parla dei libri a fumetti (albums di W. Disney) e, contrariamente a quanto di solito si pensa sull'argomento vediamo che questo tipo di « letteratura » qui va bene in quanto serve ad invogliare i ragazzi alla lettura, ad interessarli e addirittura ad entusiasmarli. Comunque è bene servirse-ne con cautela. In mancanza d'altro si possono recuperare anche vecchi giornali, illustrazioni, sussidiari di anni precedenti, cartoline, ecc. Del resto l'iniziativa dei maestri sa spesso escogitare sistemi e mezzi impensati.

Le famiglie sono qui abbastanza presenti alla scuola: vogliamo dire che non si disinteressano, come un po' dovunque si lamenta, dell'azione dei maestri e seguono, sia pure con una finalità che diremo « edonistica », pratica, per la vita che dovranno condurre i ragazzi domani, quanto essi fanno nella scuola.

Una famiglia è andata tanto oltre nel suo desiderio di collaborare con la scuola che un ragazzo è stato avviato alla scrittura e alla lettura con il solito metodo tradizionale. E la maestra ha dovuto pazientemente « disfare » e ricominciare da capo per avviare, secondo il metodo naturale, il ragazzo, insieme con i compagni, all'apprendimento attivo. Ci pare utile sfruttare queste occasioni e accordarsi con le famiglie nell'interesse degli alunni. Non v'è dubbio che se qualche incomprensione esiste, può essere facilmente sanata se il maestro usa il dovuto tatto. Un problema che è proprio di queste zone è quello della educazione dei giovanetti, dopo la quinta classe. Non vediamo nulla di male se i maestri, d'accordo

col direttore, continuano a tenerli in classe anche dopo la quinta; non essendoci la sesta, essi possono così frequentare una « postquinta » ed attingere dalla vicinanza del maestro e dalla vita in comune, altre buone abitudini, farsi più consapevoli e ritardare se non altro l'ingresso precoce nella dura vita del lavoro che prende i ragazzi di queste zone verso i 13, 14 anni.

Giustamente osserva il direttore Grasso che tutto quanto apprendono ed in particolare la lettura (ch'egli raccomanda caldamente) serve proprio per quando essi lasciano la scuola; e a tale scopo caldeggia la costituzione di bibliotechine di classe che possono benissimo, con la collaborazione dell'autorità o con altre opportune iniziative, divenire biblioteche popolari.

Un tasto poco piacevole: il riscaldamento. Come accade un po' anche in altre parti, sono i ragazzi qui a portare a scuola la legna. « S'è sempre fatto così » ci dice il buon sindaco. Ma non c'è dubbio che, vista la passione dei maestri ed il loro interessamento per i problemi della scuola che sono i problemi della società nella quale devono entrare questi piccoli, l'autorità provvederà; c'è una promessa che... i maestri non dimenticheranno.

Ascoltiamo quindi con particolare interesse la relazione della maestra Rosa Isola Simonetti sul programma didattico per la quarta classe (mista).

Non ne parliamo qui, in quanto pubblichiamo in altra parte del presente bollettino la sua bella relazione. Soltanto vogliamo sottolineare l'affermazione della insegnante che dice di aver compilato il suo programma d'accordo con i ragazzi e tenendo ben presente il criterio di unità d'insegnamento. Ottima cosa che raccomandiamo alla meditazione di tutti in quanto è uno dei segreti della riuscita nella educazione dei ragazzi, in specie per chi si dedichi all'adozione del metodo naturale, dell'attivismo (e non solo, naturalmente, nella prima e seconda classe); certo che qui, dove ci sono o pluriclassi o classi abbinate, l'adozione dell'attivismo è una necessità ed il maestro vi si vede quasi co-

stretto. Ripetiamo in ogni modo che solo una cosa il maestro deve fare: lavorare!

Nessuno lo obbliga ad un metodo piuttosto che ad un altro; ciascuno faccia ciò che meglio risponde alla sua natura ed alle esigenze della scolaresca che va studiata e conosciuta in tutti i suoi elementi; ma importante è che si mediti, si pensi, si esperimenti e, a ragion veduta, forti anche delle esperienze altrui, si scelga la propria strada e... si lavori! Raccomandazione superflua per questi bravi maestri che hanno dimostrato di essere veramente a posto! Non possiamo che rallegrarcene e rallegrarci anche col direttore che li segue ed accompagna con altrettanta passione e competenza.

Ascoltiamo infine un'altra bella critica del programma di terza e poi la relazione del libro inviato in lettura « Verso la scuola integrale ». Un unico rilievo: a Ronchis di Latisana abbiamo sentito dire che il programma di terza è troppo vasto e che bisogna decisamente sfrondare. Qui il maestro ci dice invece che è un programma ben impostato e che — (se il maestro sa farsi poi il « suo » programma) — può essere svolto completamente e bene. Come mai questa disparità di vedute? Evidentemente dipende dal maestro e non dal programma questa diversa interpretazione. La sottoponiamo ai maestri perchè ci pensino e ne facciano oggetto di attento esame e di discussione. La nostra opinione è che anche un ottimo programma possa riescir male in mano a un maestro inesperto o non del tutto consapevole del suo compito; mentre, per converso, anche un programma non perfetto (ed infatti non è forse il programma ministeriale una « indicazione »?) in mano ad un « vero » maestro, può benissimo non soltanto essere svolto, ma prestarsi egregiamente allo sviluppo di tutte quelle attività che la scuola svolge, tenendo presenti le finalità dell'educazione. Abbiamo detto in mano ad un « vero » maestro: ci si obietterà che è un po' difficile essere un « vero » maestro; e siamo d'accordo. Ma basterebbe intanto cominciare a sforzarsi di diventarlo. Non è così?

CIRCOLO DI S. GIORGIO DI NOGARO - 6 Febbraio 1951 — Convegno a Porpetto per i maestri di Porpetto, Castello e Corgnolo.

Nè l'inclemenza del tempo, nè la circostanza... carnevalesca (era l'ultimo giorno di carnevale) hanno trattato i maestri dal presenziare all'amichevole incontro di Porpetto. Incontro tra i più fruttuosi questo, che ci ha fatto assistere non solo ad animate discussioni ma anche a risentite accuse (s'intende, sempre in senso buono...) dei sostenitori dell'attivismo contro i... tradizionalisti. Ma questi ultimi hanno accettato battaglia e hanno dimostrato che i primi combattono contro i... mulini a vento. Perché se attivismo vuol dire far lavorare il fanciullo, interessarlo al suo lavoro ecc. anche le maestre più anziane di servizio, han sempre fatto scuola attiva. E pensiamo che l'affermazione risponda a verità per buona parte delle maestre. Comunque la signora Trulli, a suo tempo impressionata per quanto sentiva dire del metodo globale-naturale, riteneva ch'esso fosse il « metodo del disordine ». Ma s'è ricreduta ed è ora un'entusiasta del metodo stesso. Non tutte della stessa opinione sono le colleghe; v'è uno schieramento di forze; dicono alcune che va bene per i ragazzi svegli, altre che s'addice meglio per i tardi. Un'altra ancora che non si può applicarlo in classi numerose.

Forse è vero. Ma nemmeno in classi troppo poco numerose è consigliabile. Come sempre « in medio stat virtus »: l'ideale sarebbe una classe di 20-25 alunni in modo da realizzare il più possibile una piccola società e nello stesso tempo permettere al maestro di seguire veramente ogni alunno, ciò che, se la classe è troppo numerosa, non è possibile fare.

Una curiosa novità a Porpetto: le famiglie si interessano più ai maschi che alle femmine. E a scuola i ragazzi sono i trascinatori; le femminucce si lasciano « rimorchiare ». Se tale situazione corrisponde ad una mentalità locale, occorre tuttavia dissipare, a nostro avviso, il più possibile queste specie di preferenze per non creare col tempo dei... « complessi d'inferiorità » (per dirla con Freud) che sarebbero dannosi.

Tornando al metodo si accenna a quello del Payot, che abitua alla os-

servazione e che sembrerebbe assai adatto in queste località dove la popolazione manifesta nette tendenze utilitarie. Comunque non bisogna esagerare nè fissarsi sui metodi: si faccia scuola come si può, anche adattandosi, all'occorrenza all'ambiente sociale. Ciò che non convince però è quanto dice la signora Metellig Rosa: che ha trovato un sistema « medio proporzionale » fra i vari sistemi per l'insegnamento della lingua italiana. Ma il tradizionale e il naturale sono così opposti, nei principi, che non riusciamo a capire come si possano conciliare.

Il maestro Rocca tratta dell'interesse che bisogna saper suscitare nei ragazzi, per le singole materie. E giustamente osserva che se di una cosa ci si interessa, l'attenzione è « volentieri attiva ». Ci svolge quindi una bella relazione sul libro di Carmelo Cottone: « La scuola del fanciullo » e ne segue un'accalorata discussione sull'attivismo; si precisa ch'esso è valido non solo nel campo del bello, ma anche del buono. « Facendo » s'impara sempre più che non vedendo o sentendo. Sulla storia il maestro Rocca trova discordanti le opinioni dei presenti tra cui l'ispettore Passoni che afferma non essere possibile impartire questo insegnamento senza esprimere giudizi come invece vorrebbe si facesse il maestro.

Il convegno si chiude con l'esposizione del programma di quarta fatto da un maestro di Corgnolo, il quale con osservazioni appropriate e con aderenza all'ambiente locale traccia un riuscito « programma didattico », in particolare tenendo presente il criterio della « unità d'insegnamento ». Concetto questo non astratto ma veramente formativo in quanto riconduce il bambino al principio della « Unità del Sapere », uno dei fondamenti della vera educazione.

L'incontro con le autorità locali poi, speriamo abbia il suo benefico effetto; ci auguriamo che le scuole di Porpetto abbiano presto il proiettore cinematografico promesso dal comune.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI GORIZIA

Forse mai come oggi sono stati attuali in Italia i problemi della scuola, e questo è certamente l'indice di una ridestata esigenza di sapere, di orientarsi, nei complessi problemi che la vita pone ogni giorno a tutti gli uomini e non più soltanto ad alcune categorie di cittadini che nel passato avevano quasi l'esclusività della cultura e della tecnica. Così, mentre a Roma si sta mettendo a punto la riforma della scuola italiana (che sarà essenzialmente riforma didattica ed amministrativa della scuola elementare, intesa come scuola di popolo alla quale effettivamente tutti accederanno dal sesto al quattordicesimo anno d'età); mentre attualmente funzionano numerosi corsi per il completamento dell'istruzione degli adulti (corsi di qualificazione per alcune categorie di operai, corsi di scuola popolare per analfabeti, semianalfabeti e bisognosi di aggiornamento postelementare, corsi settimanali serali per agricoltori ecc. ecc.) anche gli insegnanti elementari, presi in questo rinnovato fervore di opere ed iniziative, aggiornano la loro cultura generale e professionale, rammodernano i loro metodi, aguzzano insomma gli intelletti ed arrotondano i ferri del mestiere per renderli meglio atti all'uso e più pronti e rispondenti all'azione pedagogica che a loro viene richiesta con crescente insistenza e vasto interesse popolare.

Da queste circostanze e da questi nuovi o rinnovati bisogni sociali scaturiscono le frequenti riunioni di insegnanti elementari e i convegni didattici che periodicamente hanno luogo anche nella nostra provincia ora nell'uno e ora nell'altro dei sette circoli in cui è divisa l'istruzione elementare facente capo alla circoscrizione ispettiva di Gorizia.

Di che cosa si parla in questi convegni? Anzitutto va detto subito che ogni convegno non è che il ritrovarsi, il riunirsi, di colleghi che sentono il bisogno spirituale di scambiarsi reciprocamente le loro idee ed i risultati delle loro osservazioni e dei loro studi.

Si tratta quindi di libere riunioni d'insegnanti, anche se spesso sono presiedute dalle autorità scolastiche

provinciali, dove uno o più temi trovano confacente svolgimento dopo essere passati al vaglio della viva esperienza scolastica e temperati alla corte di serie valutazioni psicologiche e pedagogiche.

Svariati sono naturalmente i temi, come diversi sono gli insegnamenti ed i metodi per attuarli efficacemente. Si va dalla conferenza espositiva di un argomento culturale, alla discussione specifica e, più propriamente, tecnica circa i programmi ministeriali o, meglio, circa una speciale parte di essi; dalla relazione critica di un aspetto del complesso e spinoso campo della psicologia infantile, alla lezione pratica dimostrativa di una singola materia d'insegnamento; e, ancora, dall'interpretazione personale di un accenno alle avvertenze premesse ai programmi, alla fissazione dialettica di un migliorato metodo evolutivo per approfondire le intuizioni spontanee dell'alunno.

I genitori che oggi mandano i loro figli a scuola devono sapere che essi sono affidati ad insegnanti, specialmente se giovani, che riempiono di umanità il loro insegnamento ed hanno una comprensione del bambino, delle sue esigenze vitali, della sua complessione fisica ed intellettuale, della formazione e formulazione del suo mondo interiore, che la vecchia scuola, quella che purtroppo non è ancora ben morta, ma poco può più nuocere, non sognava nemmeno nei suoi esponenti più intelligenti.

Metodi nuovi, dunque; nuova disciplina; rinato e rammodernato senso di intendere il fanciullo attraverso lo studio delle sue facoltà e delle sue possibilità contraddistinguono la nuova scuola dalla passata. Chè se questa s'indugia ancora pigramente in qualche aula, dalla riforma che è in esame sarà quanto prima fugata a tutto vantaggio della spontaneità e del rispetto della personalità dello scolaro.

Nei convegni fino qui tenuti nel capoluogo e nei centri didattici della provincia (Gradisca d'Isonzo, Ronchi dei Legionari, Grado, Cormons, Monfalcone) si sono trattate tutte queste questioni che sono di primissimo piano al fine di un proficuo e reale mi-

glioramento della scuola del popolo.

A Ronchi, a Monfalcone, a Cormons, per esempio, sono stati esaminati alcuni importanti problemi concernenti la cultura del maestro rispetto ai classici della pedagogia, agli ottimi scrittori nazionali in genere ed all'attuazione degli insegnamenti della lingua e specie dell'apprendimento del leggere e dello scrivere nelle prime classi elementari per mezzo del così detto « metodo spontaneo o globale » secondo il quale — come è ben noto — al fanciullo vengono presentati fino dal primo giorno di scuola tutti gli elementi che compongono nel loro insieme l'organicità dei simboli grafici di cui correntemente ci serviamo per esprimerci in iscritto. Nei convegni di Gradisca, invece, fu esaminato sul terreno pratico l'insegnamento del disegno e dell'educazione fisica (in riflesso soltanto agli esercizi eseguibili in classe, tra i banchi), come opportuni diversivi alle altre lezioni e specialmente alle più impegnative e affaticanti. Gli uni e gli altri sono problemi che, se possono essere risolti, sveltiscono, come è facile comprendere, i metodi; ingenerano nell'insegnante destrezza ed abilità professionale non comuni; inducono ad una più franca valutazione delle possibilità didattiche; innalzano e sublimano lo spirito del fanciullo che apprende in via naturale e senza fatica e per il quale, infine, la scuola diventa un soggiorno quotidiano desiderato e, talvolta, ansiosamente atteso.

E se non ci fossero altri, basterebbero questi vistosi e concreti vantaggi a incoraggiare i convegni degli insegnanti e a renderli vieppiù interessanti, utili e frequenti.

Anche in questo nuovo anno scolastico la scuola isontina si ropromette di continuare assiduamente questo lavoro di revisione ed integrazione della cultura magistrale, indicando per i prossimi mesi parecchie riunioni di insegnanti preferibilmente in sedi disagiate, le quali hanno bisogno di uno speciale sostegno morale, di una rivalutazione spirituale, di particolari attenzioni e solidarietà da parte degli insegnanti e dei loro dirigenti. Siamo lieti perciò di poter dare ai nostri lettori una parte almeno del programma

di alcuni convegni della scuola isontina.

Ecco gli argomenti principali:

Mese di dicembre: Letture per gli alunni delle cinque classi elementari. (Libri per le bibliotechine di classe; riviste per l'infanzia; giornalini dei ragazzi; esame di pubblicazioni e proposte, ecc. ecc.).

Mese di gennaio: Le radioaudizioni scolastiche. (Contributi ad un eventuale miglioramento delle radioaudizioni scolastiche; proposte di lezioni per radiotrasmissioni didattiche; eventuali esempi di radioaudizioni per gli scolari delle cinque classi della scuola elementare e dei corsi di scuola popolare, ecc.).

Mese di febbraio: Le proiezioni cinematografiche educative. (Discussione generale su questo nuovo sussidio didattico; eventuali progetti e schemi di proiezioni educative; partecipazione degli insegnanti ai concorsi indetti da vari enti e in modo particolare dal Centro didattico nazionale di Firenze per films adatti agli alunni delle elementari, ecc.).

Mese di marzo: I libri di testo delle scuole elementari. (Impostazione specifica e tecnica dei testi; discussione e proposte sui libri di testo; esempi di brani e citazione di versi che nessuno finora ha pensato di far figurare nei testi scolastici, ecc.).

Mese di aprile: L'azione assistenziale e sanitaria nella scuola elementare. (Enti presentemente preposti all'assistenza dei fanciulli bisognosi; come promuovere una più immediata e proficua attività dei medesimi; il medico scolastico; studio psicosomatico degli alunni da parte del maestro e del medico; controllo dello stato di salute della scolaresca; cartelle sanitarie razionali, ecc.).

I convegni progettati per quest'anno scolastico presuppongono, dunque, una efficiente organizzazione ed una efficace preparazione degli insegnanti i quali saranno indotti ad approfondire le loro nozioni sugli argomenti proposti e, in ogni modo, ad assumere informazioni più specifiche ed ampie sui vari problemi di attualità che oggi s'impongono alla scuola elementare ed ai suoi educatori.

Carlo Luigi Bozzi

LE RELAZIONI DEI MAESTRI E I LORO PROBLEMI

CIRCOLO DI FAEDIS — Faedis, Povoletto, Remanzacco, Torrea-
no.

L'esame delle relazioni dei maestri di questo circolo è già stato pubblicato in questo bollettino, nel 1949; e precisamente nel numero di marzo-aprile (3-4). E si riferiva all'anno scolastico 1947-48. Le relazioni che abbiamo sott'occhio, si riferiscono all'anno 1949-50. Due anni di lavoro; cambiamenti di insegnanti, assunzione in ruolo dei vincitori di concorso del 1948, cammino della ricostruzione ecc.; fattori che dovrebbero aver inciso nettamente (e anche senza la loro presenza il progresso dovrebbe ugualmente notarsi) sulla fisionomia della scuola in tutti i centri del circolo. Ed in realtà a noi è parso di aver colto il superamento avvenuto di certe posizioni spirituali e di aver avuta la netta sensazione dello sforzo fatto dai maestri per compiere un passo innanzi sulla via — difficile via — del proprio perfezionamento culturale e didattico. Abbiám detto difficile, anche se ci pare che dovrebbe essere relativamente facile in quanto, se l'insegnante ha scelto questa strada e sente la sua opera come un apostolato, dovrebbe costituire un piacere e rispondere ad una elementare esigenza, ad un bisogno quasi naturale, l'approfondire i problemi della scuola e cercare, con ogni mezzo, di estendere e vivificare e aggiornare la propria cultura.

Comunque, utile ci è senza dubbio stato questa specie di esame comparativo tra le relazioni di due anni fa e quelle d'oggi, proprio per cogliere, in sintesi, il progresso

realizzato e le manchevolezze tuttora in atto.

I maestri di buona volontà vorranno certo rileggersi quello che a suo tempo fu scritto e s'accorgeranno quindi delle differenze notate nell'insieme dell'andamento didattico del circolo.

Quello che più consola è di notare che in genere le relazioni non si soffermano soltanto sui problemi attinenti alla scuola (rapporti con le famiglie, ambiente, mezzi didattici) ma mostrano che i maestri hanno affrontato la metodologia, hanno cercato di lumeggiare e criticare i loro sistemi, si sono in certo senso impadroniti con maggior sicurezza di una loro didattica; e chi ne è ancora alla ricerca rivela — è per noi sicuro motivo di successo — quell'ansia e quel fermento interiore che lo inducono a considerarsi un sperimentatore preoccupato non tanto di « arrivare presto » quanto di rendersi ben conto di ciò che si deve fare e si fa.

E per entrare nel vivo dell'esame, accenneremo semplicemente al problema delle relazioni con le famiglie: è stato assai discusso; e ci pare che l'orientamento verso una forma concreta di collaborazione come noi la intendiamo, sia evidente anche se non generale. Sono per lo meno molto diminuite le lagnanze dei maestri; si comincia a capire che non tanto « nell'insegnamento » devono dare il loro aiuto le famiglie, quanto nella « educazione »; si nota un più vivo senso di rispettosa umiltà da parte degli insegnanti nei riguardi di genitori che devono essere essi stessi educati per poter dare una mano al maestro nella educazione dei fi-

glioli; alcuni maestri giungono addirittura a « riconoscere che molto sono stati aiutati dalle famiglie, in genere agricoltori e piccoli artigiani benestanti (Remanzacco) che si sono costantemente interessati ed hanno cercato di collaborare in ogni senso ».

Bene; tutto ciò è confortante, anche se (non diteci pignoli) si desidererebbe un chiarimento su quel « in ogni senso »; perchè restiamo fissi nell'opinione che la collaborazione da richiedersi, da pretendere dalle famiglie sia anzitutto e soprattutto di ordine morale e riguardi in sostanza la educazione, la formazione spirituale dell'alunno; l'altra (controllo lezioni, esercizi di lettura ecc.) è utile ma non necessaria e potrebbe essere anzi dannosa sotto molti aspetti. Ma non insistiamo sull'argomento dei rapporti scuola famiglia che più volte, in quasi ogni numero del Bollettino è stato ampiamente trattato.

Passando invece alla didattica, ci ha colpito quanto nella sua ultima relazione ha scritto il direttore Maurilio Ottochian, al quale da queste colonne mandiamo il saluto della scuola. Accennando ai metodi adottati dai suoi insegnanti egli così si esprime: « Metodi vecchi, metodi moderni, quantunque per me il vero metodo sia solo quello dettato dal cuore e dal buon senso di ogni maestro ».

Con tutto il rispetto per quella parte di profonda verità che tali parole contengono ci permettiamo di aggiungere che non basta. Col cuore e col buon senso si può — sia pure in buona fede — sbagliare. Al cuore, all'affetto per gli alunni e la scuola, all'aureo buon senso che guida i nostri atti occorre unire una serie, continua o opera di aggiornamento e di sperimentazione; è un po' come dire che per essere sicuri di far bene basta agire ascoltando la voce della coscienza. Per noi non è sufficiente; o almeno occorre premet-

tere che si tratta di una « coscienza educata ». Anche il cannibale segue la voce della coscienza e probabilmente è considerato un eroe se ha al suo attivo qualche decina di... vittime bianche. Anche l'assassino ha una « sua coscienza ».

Dunque... d'accordo con il direttore che ha voluto dire che ogni metodo può andar bene; purchè esso risponda ad una esigenza del maestro, dell'ambiente, degli alunni, di quella determinata classe; purchè sia adottato a ragion veduta con chiara consapevolezza delle sue finalità e della tecnica atta a renderne efficace l'applicazione.

Ma su questo punto sussistono ancora lacune. Metodo misto? Metodo tradizionale e naturale insieme? Non si capisce bene. Cioè: si capisce bene che il maestro che adopera indiscriminatamente tali termini e tali metodi « non ha capito bene » o non ha capito affatto i principi, i fondamenti del metodo che adopera.

Dobbiamo ripeterci? Forse sarebbe necessario ma risulterebbe noioso. Nei convegni didattici, e in molti numeri del bollettino degli scorsi anni l'argomento è stato ripreso e studiato. Anzi, per chi ancora non lo sapesse diremo che la trattazione del metodo naturale e dell'attivismo estesi oltre la prima e la seconda classe (dove sembra ormai pacifico che va bene) è stata argomento fondamentale di tutti i convegni del 1950; e quest'anno, come i maestri possono vedere nella rubrica « I nostri convegni » ne abbiamo estesa la trattazione anche alla quarta classe.

Sentite ciò che scrive una maestra di terza: « Io, avendo trovato il terreno adatto, ho varcato i confini del programma e gli alunni mi hanno capita senza sforzo; in lingua italiana si esprimono con una certa disinvoltura. Nelle altre discipline rispondono bene poichè hanno prestato attenzione in classe e studiato a casa ». E con ciò tanto

il cuore che il buon senso della maestra sono a posto.

Bisogna confessare che accanto a ciò che di buono si legge nelle relazioni di questo Circolo, quanto sopra costituisce una stonatura (e non è la sola naturalmente); e a noi che vediamo tante belle iniziative e tanta energia e volontà di rinnovamento in molte scuole, produce un senso di amarezza leggere cose del genere che stanno a testimoniare come sia difficile comprendere che è illusorio per lo più, credere di aver assolto il compito con l'ottenere l'attenzione dei ragazzi e col farli studiare a casa. Non neghiamo già a queste maestre il merito di fare il loro dovere; diciamo che se la scuola vuole — come esse vogliono — formare esseri consapevoli che siano domani cittadini capaci di libere decisioni e responsabili nelle loro azioni, la strada è sbagliata.

Non possiamo che invitare a leggere — e meditare, attentamente meditare — qualche libro che il direttore stesso potrà suggerire a chi gliene fa richiesta e che certamente esiste nelle varie biblioteche di circolo. Il nostro bollettino non ha la pretesa di esaurire discussioni ma di essere semplicemente una diana o se si vuole di mettere appena una pulce all'orecchio dei volenterosi.

Ecco un'altra insegnante di Faedis capoluogo, che scrive: « Ho cercato di ampliare le cognizioni di scienze ed igiene già spiegate in terza classe. Delle piante e dei minerali della nostra provincia, ho spiegato in modo particolare l'uso e l'utilità ». E più oltre: « L'insegnamento della geografia, insegnata col metodo topografico (?) e quello della storia, col metodo anedddotico, riuscirono interessanti ».

Riportiamo questi passi perchè possano costituire motivo di discussione nelle riunioni di circolo; sono spunti indubbiamente utili per ricavare la convinzione che è per

lo meno logica la conseguenza di un tal genere di insegnamento, come dice un'altra insegnante che conclude: « Purtroppo non posso dirmi soddisfatta dei risultati, in quanto i ragazzi non si interessavano a nulla e rimanevano indifferenti a tutte le mie premure per scuoterli ».

C'è però chi ha seriamente inteso, anche se non integralmente applicato quei metodi che la pedagogia e la psicologia hanno dimostrato come i più consoni alla formazione, nei fanciulli, di « coscienze operanti ». L'espressione, tolta dalle premesse ai programmi per la scuola elementare, fa qua e là delle timide apparizioni e non è ben chiaro — o forse è espresso male — che cosa i maestri intendano e come vogliano realizzare questa finalità pedagogica che si riallaccia alla nostra tradizione risorgimentale.

Comunque il fatto che tentino esperimenti di autogoverno — disciplinare e didattico — che cerchino di rendere più vivo il loro insegnamento e, per usare la loro parola, di fare dell'attivismo, dimostra chiaramente, nonostante le pecche che abbiamo rilevate, come vi sia del lievito. Amiamo fermarci sugli elementi positivi, su quelli che lasciano bene sperare e che per così dire compensano le note stonate.

Il convegno di Torreano, di cui diamo notizia in altra parte del presente bollettino, ci esime dal trattare altri argomenti di cui pur sono prodighe le relazioni. Auguriamoci che, dovendo rivedere le relazioni del 1951, più netto, più marcato si noti il progresso compiuto da parte di tutti gli insegnanti e non di alcuni soltanto. Auguriamoci che l'impegno di cui molti fanno professione a coronamento del loro « esame di coscienza » sia mantenuto e rappresenti non già una eccezione, ma una norma.

**CIRCOLO DI MONTEREALE
CELLINA - Andreis, Barcis, Ci-
molais, Claut, Montereale Celli-
na ed Erto Casso.**

Bisogna proprio cominciare col riportare un periodo della relazione del direttore:

«Le famiglie danno maggior valore ad una capra, ad un fascio di legna che all'educazione dei propri figli; ed a proposito, mi son sentito non poche volte rispondere da genitori segnalatimi dagli insegnanti e da me fermati sulla pubblica via, perchè non si erano mai presentati a scuola, queste precise parole: "Cosa vuole, mio figlio ha fatto la terza o la quarta, sa fare il suo nome, sa leggere e scrivere e contare e questo basta. Vede, io non ho fatto che la seconda o sono analfabeta, eppure son venuto grande e grosso e so fare i miei affari"».

La reazione? Il direttore dice di aver insistito e spiegato e cercato di convincere e di essere anche ricorso alla denuncia ai carabinieri. «Ma anche questo, egli dice, rimase lettera morta perchè i carabinieri si limitarono ad una blanda diffida senza ritornare sull'argomento». E conclude:

«Che fare allora se tutto è stato tentato? Chiedo consiglio in merito».

Una risposta sola possiamo dare e al direttore che la chiede e ai molti maestri che non la chiedono: perseverare. Ma perseverare con fede.

Chi non crede nella forza dei suoi ideali, chi per primo s'accascia quasi disperando in una riuscita è già sicuramente condannato all'insuccesso. Forse tutto è stato tentato, forse ci sono altre vie aperte: e se anche così non fosse noi crediamo, fermamente crediamo che anche quel poco che si fa ora, con scarso risultato, darà in altri momenti i suoi frutti. Decenni, forse... (non si sorrida) secoli occorreranno per trasformare gli uomini. Ma l'azione del maestro è proiettata nel futuro è lavoro per il domani, è seme che frutterà quando noi forse non ci saremo più. E per questo bisognerebbe rinunciare? Sarebbe mancare al primo e più importante dovere, sarebbe tradire la nostra missione di educatori e in definitiva la società che ci ha affidato questo compito perchè gli uomini di domani siano migliori di quelli d'oggi. E se non possiamo agire che poco sulla società d'oggi, lavoriamo

su quella di domani che è rappresentata dai fanciulli: e se sentiamo la grandezza del nostro compito dobbiamo anche aver ferma fiducia nel risultato ch'esso darà.

Certo il panorama della scuola nel circolo presenta lati desolanti ma altri che confortano a sperare. La popolazione, tutta di montagna, trae magro profitto dalla terra; sussiste, in specie ad Erto Casso l'emigrazione temporanea.

Le scuole sono spesso lontane per i casolari sparsi per la montagna e gli alunni devono farsi chilometri e chilometri per raggiungere la scuola. In specie d'inverno molti disertano le lezioni per materiale impossibilità. E allora i maestri lamentano, oltre tutto, la difficoltà di svolgere il programma prescritto, intendendo con ciò il programma ministeriale.

Terzo punto su cui ci par di dover fermare l'attenzione è infine quello della edilizia scolastica, oltre alle relazioni con le famiglie e al programma. Cerchiamo di procedere con ordine e cominciamo da quest'ultimo argomento.

L'edilizia. Si avete ragione cari maestri. Le vostre scuole, le vostre aule sono in condizioni pietose. Vorremmo che quanti leggeranno queste note, non pensassero che chi ha il dovere di provvedere si limita a... riconoscere le necessità dei maestri; che la comprensione è bella ma... non costruttiva. Bisogna confessare che stringe il cuore leggere (e sapere) che gli alunni stanno per alcune ore del giorno in «tuguri», in locali umidi, affumicati; che mancano le attrezzature igieniche più elementari e (inutile dirlo) qualsiasi sussidio didattico. Confessiamo anzi che non vorremmo nemmeno parlare di queste cose che in pieno 1951, mentre ferve l'opera di ricostruzione del paese, dovrebbero andar scomparendo; vorremmo anche noi, ci sarebbe veramente consolante rilevare gli aspetti belli, interessanti, incoraggianti della nostra scuola. Ma i maestri devono sapere che si fa tutto quanto si può fare per limitare almeno, non potendo sanare completamente, i danni, i mali che vengono all'opera di educazione, da situazioni come quelle che essi lamentano. Per lo più è l'autorità locale che rimane sorda nonostante i ripetuti richiami e interventi. Leggiam

mo di beghe paesane, di discordie, di mire personali ecc.; tutte realtà che anche quando non fossero segnalate, si immaginano facilmente. Per noi da tutto questa realtà scaturisce una considerazione; che è la società non educata, sono le famiglie non consapevoli della necessità che la prima istituzione da curare e da salvaguardare è la scuola; tutto ciò è frutto di una mancata opera di educazione che rimonta a decenni e decenni addietro. Poichè sarebbe inutile continuare nelle recriminazioni, senza risalire alle cause e cercare per quanto è possibile di eliminarle, ripetiamo che se si vuole che la società sia diversa, che gli uomini di domani siano più comprensivi verso i problemi scolastici (che sono poi i problemi della società stessa), noi dobbiamo lavorare sulle generazioni che crescono, fiduciosi che saranno migliori se noi avremo saputo coltivarvi quei sentimenti che riscontriamo così assenti in quella attuale.

Ma contemporaneamente dobbiamo lavorare sulle famiglie, educare cioè le famiglie. Per noi il problema della educazione, se ha per oggetto principale l'alunno affidato alle nostre cure, non si esaurisce però tra le pareti dell'aula.

Ciò vediamo che è da molti compreso e chiaramente espresso in alcune relazioni e nobilmente ripetuto dal direttore; dobbiamo anzi dire che questo conforta perchè induce a sperare; quando avremo infatti famiglie, e quindi società, ben conscie dell'importanza della scuola — cioè educate — moltissimi problemi che oggi assillano chi ha a cuore la sorte del nostro paese, saranno risolti; quindi anche quello edilizio. Ecco perchè vediamo una stretta connessione tra la differenza delle famiglie e la situazione della scuola. Ma appunto per questo è indispensabile un'azione in profondità sulle famiglie stesse; azione che, anche dove c'è stata, non è stata forse intesa o almeno attuata nei modi dovuti.

Vorremmo bene approfondire l'argomento; esso è stato più volte e in diversi numeri di questo bollettino ripreso e trattato anche in numerosi convegni. Per non ripeterci e tuttavia richiamare l'attenzione dei maestri almeno su alcuni punti fondamentali, diremo che anche i migliori tra i mae-

stri, anche se intendono la necessità di una educazione delle famiglie per migliorare la società (e per rendere più sicura e proficua l'azione educativa, aggiungiamo noi nei riguardi degli stessi alunni) non vanno oltre la affermazione di una collaborazione delle famiglie. Collaborazione intesa come un interessamento allo studio, al rendimento, alla condotta anche, dell'alunno; come una preoccupazione insomma del « come fa mio figlio », che è del tutto esteriore superficiale e in definitiva puramente edonistica, perchè manifesta il desiderio, comprensibile ed umano del resto, che il figliolo faccia bene e sia promosso (ma non sempre neppure questo, come rivelano le parole del direttore, più sopra riportate) per poter poi sapersi « distrigare » nella vita.

E' chiaro che siamo ben lontani dalla impostazione del problema nei suoi termini concreti; concreti nel senso che possano darci la fiducia in un successo non effimero. Citiamo per tutte, la conclusione di una insegnante, che pur ha scritto una bella relazione e che dimostra di aver una soda preparazione ed una lodevole esperienza: « I rapporti tra scuola e famiglia, furono improntati alla massima cordialità e, eccetto qualcuno, tutti i genitori si interessarono dei loro figli venendo così ad apportare un beneficio allo svolgersi regolare delle lezioni ed al buon andamento della scuola ».

Abbiamo sentito una volta una maestra, che lamentandosi dell'assenteismo delle famiglie diceva che, per lei, sarebbe stato già un trionfo se i genitori si fossero degnati di venire — magari una volta sola, magari uno solo — a chiedere notizie dei figli; e diceva che, nemmeno mandandoli ripetutamente a chiamare, si facevano vedere. Quella maestra leggendo l'affermazione dell'insegnante qui sopra riportata, penserà che se le famiglie hanno apportato « un benefico aiuto allo svolgersi regolare delle lezioni, ecc. », il successo è stato pressoché trionfale e bisognerebbe felicitarsi con la fortunata maestra che l'ha conseguito.

No. Si dica pure che al maestro si chiede, forse, troppo! Si dica pure che essere educatori è veramente difficile (ed è tremendamente vero); ma per noi tutto questo è poco, è insufficiente,

per i fini che noi ci proponiamo di raggiungere. Uno o due colloqui, frettolosi e distratti con una mamma, in un anno possono onestamente essere considerati « collaborazione delle famiglie? ». Diteci cari maestri, che sbagliamo, dimostrateci il contrario e riconosceremo il nostro torto. Ma sappiamo che coloro che hanno il coraggio e l'onestà di ripiegarsi su se stessi, di scrutare nel più intimo della propria coscienza e di esaminare nella sua scottante e terribile realtà la situazione di tante famiglie che per lo più distruggono il lavoro dell'insegnante, quando non lo combattono apertamente, costoro converranno che la collaborazione è qualcosa di più serio e di più importante che un « interessamento ».

Noi diciamo che il maestro deve farsi educatore della famiglia stessa in modo da condurla non tanto ad « aiutarlo per lo svolgimento regolare delle lezioni » quanto a collaborare con lui nella educazione del fanciullo. Perché questo è il compito primo e della famiglia e della scuola; e se la famiglia vi ha rinunciato, non ne sente l'importanza e avversa l'opera del maestro non c'è altra soluzione che far conoscere alla famiglia quali sono i suoi compiti e a questi compiti prepararla nei limiti delle nostre possibilità. Questo è il principio.

La discussione potrà se mai vertere sui mezzi da adoperare a tale scopo: ma importa intanto essere d'accordo sui principi. Per i mezzi... ecco, noi non abbiamo certo delle ricette da offrire, né formule da suggerire. Ma possiamo dire che la lettura di tante e tante relazioni ci ha convinti che il maestro che ha riconosciuto i principi suesposti ed ha sentita la grave responsabilità della sua opera di « missionario » ha sempre trovata in sé, dopo un accurato esame della particolare situazione dell'ambiente, i mezzi più idonei e rispondenti alle necessità del luogo. Istituzione di un quaderno per la corrispondenza con le famiglie; incontri mensili organizzati, con discussione dei problemi della scuola e del fanciullo; corsi settimanali per genitori per far conoscere le finalità e i metodi dell'educazione; pesche e lotterie, mostre dei lavori dei fanciulli allo scopo di far conoscere ciò che la scuola fa; visite alle famiglie dei più bisognosi per portarvi

un aiuto o una parola di conforto; lezioni pratiche fatte svolgere dal padre di qualche alunno, sul suo campo, nella sua officina, nel cantiere dove la classe viene accompagnata al completo (e ciò rientra nel metodo d'insegnamento). Ma anche tutto questo rientra nei mezzi per iniziare i contatti con le famiglie dove questi siano piuttosto scarsi. Non basta ancora. L'opera di convincimento, di persuasione, di educazione vera, non può essere che individuale e personale; il maestro deve lui avvicinare la famiglia, nei modi dovuti; non deve attendere che siano i genitori a venire, ma deve cercarli e con azione lenta, paziente — diciamo puri di anni — far conoscere un po' alla volta e comprendere quali sono i doveri e le finalità dell'educazione familiare e scolastica; come l'oggetto comune dell'azione educativa — il fanciullo — non possa farsi uomo se le due istituzioni che lo avviano su questa strada non collaborano in stretta comunità di intenti e di metodi. Primo dovere dunque: conoscersi! Da una reciproca conoscenza, scuola e famiglia non potranno non ricavare un beneficio che si riverbera sul fanciullo; si comprenderanno se sarà il maestro per primo a comprendere e anche a compiere le tante dolorose situazioni familiari a scusare i genitori che non vengono a chiedere informazioni ma aiutano ugualmente il maestro, non tanto nel far fare le « lezioni » all'alunno, quanto nell'educare l'alunno. Sappiamo che questo è difficile, che richiede spesso anche la forza di subire umiliazioni, delusioni, amare sorprese; ma... dicevamo all'inizio che chi non ha fiducia, ferma fiducia nel successo è sconfitto in partenza. Le miserie e le conseguenze materiali e morali della guerra, la piaga dell'alcoolismo con i suoi spaventosi effetti quali ci descrivono alcuni insegnanti, i matrimoni tra consanguinei, ecc., sono pur fattori che devono farci riflettere che non si può pretendere di sanare in qualche anno una società. Se tra cento anni si noteranno i primi benefici effetti del vostro lavoro di oggi, ci pare che si possa lavorare convinti di non seminare invano. Ma pensiamo che i risultati si possano vedere assai prima se i maestri « persevereranno » nella loro azione!

IL PROGRAMMA!

Benedetto programma! «L'ho svolto tutto»; oppure «non sono riuscita a svolgerlo per intero»; o ancora «son riuscito a superare i limiti del programma ministeriale» ecc. ecc., son questi i luoghi comuni. E ci accorgiamo che non è facile convincere i maestri che sono in errore dimostrando tanta preoccupazione per questo «spauracchio»: il programma ministeriale.

E' strano che, avendone parlato in molti convegni la cui relazione è stata qui pubblicata, non si sia ancora compreso quanto inesatta sia l'interpretazione che generalmente si dà al programma. Si vedano in proposito i numeri dello scorso anno, del bollettino; ripetiamo in ogni modo che il programma ministeriale ha la funzione di indicare ai maestri di tutta Italia una linea generale di condotta e gli argomenti che in quelle date classi si dovrebbero svolgere approssimativamente nel periodo di un anno scolastico. Ogni insegnante che si rispetti, dopo un mese circa di residenza sul posto, ha potuto conoscere i suoi ragazzi, studiare l'ambiente sociale, morale; ha inoltre una sua concezione della scuola, delle finalità che vuol realizzare ecc. Orbene, tenendo presenti tutti questi fattori e le premesse ai programmi ed i programmi stessi, riferentisi alla sua classe, ogni maestro si traccerà «il suo programma didattico» nel quale non solo dovranno essere raccolti — come in una specie di bilancio preventivo — quegli argomenti che in base alle osservazioni suddette egli ritiene di poter svolgere, ma anche «il modo» con cui egli intenderà sviluppare e attuare il suo programma.

Quando tale programma abbia ottenuto l'approvazione del direttore didattico, diviene l'unico documento valido per il maestro; e dello svolgimento di «questo» programma e soltanto di questo il maestro sarà ritenuto responsabile di fronte a chiunque, compreso l'esaminatore di fine d'anno; potranno insorgere cause che inducano eventualmente a modificare, ampliare o ridurre tale suo programma; e di ciò potrà il maestro rendere ragione nella sua relazione finale. Ma in linea di massima, lo ripetiamo, questo personale programma didattico

co fa testo e sostituisce il programma ministeriale. E non può essere diversamente se si pensa anche un solo momento che il programma ministeriale è fatto per tutti i paesi, città e regioni d'Italia; e che realizzarlo uniformemente e indiscriminatamente in ogni località, senza tener conto di tanti e tanti particolari fattori ambientali sarebbe altrettanto assurdo quanto voler fare indossare lo stesso vestito ad uomini o donne di diversa altezza e... dimensioni! Ci par talmente ovvio che non vi insistiamo.

IL METODO.

Ci pare che in questo campo si respiri un po' un'altra aria! Non che manchino le... pecche! Ma insomma si nota una maggior chiarezza di idee e un più diffuso desiderio di realizzare o almeno di sperimentare metodi più appropriati alla mentalità e alle capacità del fanciullo. Non staremo a dire del metodo naturale e tradizionale, della differenza tra essi, delle belle «lezioni» che qualche insegnante si illude di fare quando, come leggiamo in una relazione «i ragazzi sembrano bere le parole dell'insegnante». Quando si è in buona fede, quando si ha veramente passione per la scuola e si è convinti di ciò che si fa, ogni metodo può esser buono; e nulla è peggio che, per amor del nuovo, adottare un metodo e seguire una strada di cui non si sia consapevoli che va bene e che non risponda alla propria natura.

Vogliamo soltanto richiamare l'attenzione su un fatto abbastanza diffuso.

Che si ritiene essere il metodo naturale il più indicato per arrivare presto a far leggere e scrivere. Lo prova l'osservazione di molti che affermano come a Natale i bambini già padroni delle lettere ed in grado di scrivere la letterina ai genitori. Il segreto è un altro: e sta nel fatto che col metodo naturale si fa leva sulla naturale curiosità del fanciullo e sul globalismo nell'apprendimento: globalismo che a sua volta si fonda sulla «naturale» capacità di sintesi, che nel fanciullo precede la facoltà dell'analisi.

In ogni modo vi sono lodevoli esperimenti di attivismo nel circolo, anche in classi posteriori alla seconda ed in specie nelle quarte dove i ten-

tativi — lo notiamo con piacere — sono numerosi. Del resto, pur raccomandando anche la cautela, la prudenza: nulla più di una avventura nel campo didattico può riuscire dannoso. Ogni esperimento deve essere accompagnato da un sano criterio di equilibrio e di controllo. Non dimentichiamo di aver a che fare con una materia estremamente delicata e alla quale dobbiamo portare il massimo rispetto!

Concludiamo con l'esprimere l'impressione che molte relazioni siano meritevoli di un esame particolare

che la natura del nostro bollettino non consente di fare; vi si nota un tono di serietà e dimostrazione di competenza che fa piacere sottolineare. Con queste contrastano altre, dovute forse a maestri giovani che si stanno ancora « facendo le ossa » come si suol dire; stracche, superficiali e rivelanti poca chiarezza di idee.

Ma l'esempio dei migliori, come accade tra gli alunni, finirà per attrarre anche questi ritardatari, sulla scia della faticosa opera di educazione alla quale, ne siamo sicuri, si sentono chiamati.



Il bambino non è debole e povero: il bambino è il padre dell'umanità e della civilizzazione, è il nostro maestro, anche nei riguardi della sua educazione. Questa non è un'esaltazione fuori misura dell'infanzia: è una grande verità.

MONTESORI

ESPERIENZE DI MAESTRI ATTRAVERSO LE RELAZIONI

SCUOLA ELEMENTARE DI S. QUIRINO

ins. Sina Durat Elvira

Come uso l'alfabetiere murale illustrato e quello individuale degli alunni, quale sussidio principale per l'apprendimento della lingua.

Quanto sia necessario conoscere bene la nostra lingua è ovvio. Il bambino la viene apprendendo: 1) dalla viva voce dell'insegnante; 2) dalla lettura.

La lettura è la chiave di volta di ogni altra materia che si voglia studiare. Molti alunni sentono una viva ripugnanza a studiare, perchè stentano a leggere.

Occorre perciò insegnare a leggere bene incominciando sin dai primi giorni in cui il bambino inizia la scuola elementare. Molti metodi portano all'apprendimento della lettura. Gli alunni più intelligenti con qualunque metodo riescono a leggere bene; ma l'insegnante non può solo occuparsi di quelli che sono una minoranza; deve prendere a cuore la totalità della classe che le è affidata e cercare il metodo più semplice, più facile e nello stesso tempo più completo, perchè tutta la classe impari a leggere e a leggere bene.

In questi ultimi tempi si è data e si dà — non a torto — grande importanza al metodo naturale per raggiungere un buon apprendimento della lettura.

Ho voluto anch'io adottarlo anni fa ed ora lo ripeto con maggior ricchezza di esperienza.

Esso dà grande importanza all'uso dell'alfabetiere murale illustrato ed a quello personale.

L'alfabetiere viene esposto alla

vista degli alunni dopo qualche giorno del loro ingresso nella scuola. I primissimi giorni non è necessario, perchè i fanciulli sono portati dall'insegnante a osservare attentamente gli oggetti che li circondano in classe e anche fuori, a pronunciare chiaramente il loro nome in italiano, a conversare brevemente sugli oggetti delle loro osservazioni, a disegnarli se, possibile, per esercitare lo spirito di osservazione, la memoria e il maneggio disinvolto della matita e del gesso.

Ed ecco all'opera l'alfabetiere murale posto in luogo visibilissimo; ottima cosa se proprio di sopra la cattedra. Le belle e varie figure destano subito l'attenzione e l'entusiasmo, l'interesse li segue.

Si fanno domande, si esprimono giudizi, si osservano con gioia le figure, ognuna delle quali è disposta in maniera che il suo nome segua l'ordine alfabetico.

Si iniziano così gli esercizi con l'alfabetiere. L'insegnante pronuncia molto chiaramente il nome di ogni figura e la fa ripetere ad ognuno dei suoi alunni. Finchè non è certa che tutti la sanno ripetere non prosegue. Pazientemente chiama ad uno, ad uno i suoi frugoli a... leggere.

Armata di una lunga asta essi devono toccare la figura e pronunciare chiaramente il nome di essa. E' una vera gara che generalmente li diverte.

Conosciuti i nomi si va un passo avanti, l'insegnante fa notare il suono iniziale con cui comincia ogni

nome pronunciando quasi isolato e molto prolungato. Invita gli alunni a fare altrettanto per tutti i nomi. Li diverte facendo loro degli indovinelli a questo scopo: per. es. tocca una qualsiasi figura e vuol sapere come incomincia.

Messo in evidenza il primo suono chiede poi se conoscono delle cose il cui nome incomincia così. E' una vera gara in italiano e anche in dialetto che l'insegnante va via via traducendo.

Staccato il suono l'insegnante fa osservare che quei quattro segni neri o rossi posti a quattro angoli di ciascuna figura sono i segni corrispondenti: « Vedi l'a? la g? la p? ».

Fa osservare che hanno quattro forme diverse come i bimbi hanno varie vestine, ma son sempre gli stessi. Invita poi gli alunni a porre un cartoncino con il segno iniziale a ogni oggetto che vedono in classe. Porta (p); sedia (s); lavagna (l) e così via. Fa portare anche rami, frutta autunnale e ad ognuno si applica il suo cartello. Anche per i disegni, i cartelloni, i quadri si fa lo stesso. Si passa a cercare il suono iniziale di ogni alunno. Vediamo il tuo nome come incomincia, per u come uccello; e il tuo? per p come pesce...

Intanto su apposito quadernino si fanno disegninini molto facili con sotto scritto la letterina con cui iniziano il loro nome sia maiuscola che minuscola. Si fanno ripetere alla lavagna, dove, chi vuole trova anche il nome intero della figurina. Le manine incerte stringono la matita e si sforzano di far le brave. Dopo vari tentativi ecco le letterine, ecco il nome intero! Che grande conquista! L'insegnante premia, mette i nomi interi di ciascuno scritti su cartoncini consistenti sul banco, avendo cura di contrassegnarli anche con un disegninino, perchè ognuno ricordi il proprio posto e firmi i suoi soggetti in carta libera con questo contrassegno. Questo

finchè un bel giorno l'insegnante, notato come le manine siano diventate meno dure, suggerisce di scrivere sul foglietto non il contrassegno, ma il nome vero!

E di nuovo all'opera con l'alfabetiere, non basta conoscere con quale letterina incomincia ciascun nome dell'alfabetiere, occorre imparare quante letterine ha ogni figura. Ed ecco l'affannosa ricerca del numero di letterine contenute nella parola sole, rana ecc. (prima le più facili). Siamo arrivati alla scomposizione in suoni e, sul quaderno in segni di ogni figura.

Ora l'insegnante aiuta a trovare quanti suoni ci sono, ora l'alunno cerca d'indovinare da solo. Dai nomi dell'alfabetiere si va alla caccia di altri nomi per scomporli in suoni. Questo esercizio si può variare all'infinito, tanto quanti sono gli animali, le piante, gli oggetti che il bambino adopera avendo sempre cura di passare da nomi facili a nomi più difficili, scartando in principio quelli che sembrano troppo complessi per arrivare in fine anche a questi. E' un lavoro di analisi che porta via tutto il primo trimestre all'insegnante, lavoro sempre accompagnato dalla scrittura illustrata. Quando il bambino conosce bene i segni a furia di ricopiarli dall'alfabetiere e dalla lavagna arriva a usare da solo anche l'alfabetiere non illustrato, sia quello comune che quello personale e a scrivere per dettatura o autodettatura i nomi. E' una grande conquista il giorno in cui il fanciullo attraverso l'esercizio di scomposizione, riesce a comporre da solo il primo nome! Ormai l'insegnante può star contento!

Non tutti però arrivano nello stesso tempo. Ad alcuni basta un mese, ad altri un trimestre è ancor troppo poco. Occorre pazientare; prima o poi tutti arriveranno in gara per dimostrarsi bravi.

E' necessario ora che l'insegnante faccia usare per la formazione

delle parole con l'alfabetiere non illustrato un pratico compositore ed un comodo ripostiglio da dove facilmente possono venir tolte o riposte le lettere. Ogni scolaro userà d'ora innanzi sempre il suo alfabetiere personale per la formazione delle parole che egli inventerà o che l'insegnante avrà cura di suggerirgli.

E' bene che l'alfabetiere dell'alunno abbia le letterine mobili a doppio carattere, da una parte scritto, dall'altra stampato, tanto per le maiuscole che per le minuscole, così l'alunno facilmente le distinguerà quando comincerà ad adoperare il sillabario che a questo punto si può iniziare.

Lentamente si leggeranno le letterine staccate confrontandole con quelle dell'alfabetiere, poi l'insegnante spronerà a tentare di leggerle assieme, guidando, aiutando, sforzando non mai sostituendosi per evitare che l'alunno impari a

memoria parole e frasi senza saperle leggere.

La lettura è un processo di sintesi attraverso l'analisi dei suoni e il fanciullo in principio faticherà molto. Il secondo trimestre in genere è tutto occupato a portarlo a una lettura esatta delle parole possibilmente senza stacchi e sillabazioni.

Arrivati a far scrivere e leggere il fanciullo ha fatto lo sforzo principale della prima classe. Non per questo l'alfabetiere si riporrà in un canto. Continuerà la sua opera silenziosa aiutando con le sue lettere sempre visibili i ritardatari, gli incerti, i poco svelti. Gli occhietti attenti allo scrivere e al leggere lo consulteranno svelti nelle difficoltà correggendo scritto e pronuncia. Certo sempre meno quanto più la scolaresca avrà imparato la lingua fino a toglierlo dalla vista dopo i primi mesi in cui frequenteranno la classe seconda.

SCUOLA MISTA DI S. ELENA (MONTENARS)

PROGRAMMA DIDATTICO

Ins. Isola Simonetti Rosa

Classe IV

Quanto mai opportuno e quasi chiamato da una mia intima aspirazione mi si presenta il libro intitolato « Verso la scuola integrale » di Magister, vera guida per compilare ed attuare un programma di scuola attiva nel senso più completo della parola. Non che io intenda seguirne alla lettera l'esempio, ma vorrei inseguirne le idealità che approvo pienamente, perchè la scuola citata dal libro suddetto è un'originale e perfetta applicazione della didattica moderna, nella sua forma di autogoverno e di scuola attiva, attuata col metodo naturale. Per essa le attività del fanciullo sono tutte messe a prova specialmente quando questi, a turno, diventa il reggente della classe, per una sola o anche per tutte le

materie della giornata, dando modo così di mettere in luce anche quelle tendenze o attività, che altrimenti forse rimarrebbero passive o addirittura celate all'educatore. Come anche il Casotti sono convinta pure io che col sistema dei « reggenti » la scuola si trasformi rapidamente in senso attivo, provocando una spontanea collaborazione degli alunni. Del resto, il bambino, quando, apportando il suo spontaneo contributo ad una lezione, ne diventa il collaboratore, è già sulla via di diventarne un po' il reggente mi pare. Lo sviluppo di tale sistema, applicato alla mia scuola, avrà naturalmente la fisionomia che varierà secondo la maturità dei fanciulli, secondo l'ambiente naturale e sociale in cui vive

e secondo le mie personali, modeste possibilità didattiche.

S. Elena di Montenars, dove risiede la nostra scuola, si adagia, sparso in sei borgate, dolcemente all'altezza di m. 450 sul livello del mare, in una ridente conca, fra i monti, ricca di piccoli frutteti, castagneti, prati e campicelli. La popolazione però non riesce a vivere nella maggioranza di casi coi frutti della terra ed è costretta ad emigrare. Le condizioni economiche sono discrete. Quasi tutti hanno un campicello, un piccolo frutteto, qualche mucca. La frutticoltura potrebbe essere più redditizia, se fosse più razionalmente curata, così pure l'apicoltura, la pollicoltura, l'orticoltura e l'agricoltura. Causa l'emigrazione dell'elemento maschile, i lavori di campagna restano tutti sulle spalle delle donne, che dovendo attendere anche alla casa, non sempre arrivano a curarli e sono costrette anche a trascurare l'educazione dei figlioli.

Ogni disciplina scolastica potrà trarre da quest'ambiente motivo di studio, pur mantenendone l'intima fusione e scindendole ora solamente in apparenza.

Religione

Con opportune visite alla chiesa di S. Elena, alla Cappella del Sacro Cuore, alla chiesa di S. Giorgio della vicina frazione potrò far conoscere con dirette osservazioni e ricerche la storia e la vita di questi Santi protettori delle nostre chiese per quindi passare alla conoscenza di altri Santi, i protettori dell'Italia: S. Francesco e S. Caterina da Siena per es., storia che potranno ricostruire i bimbi stessi con ricerche. Dall'esempio di Coloro che meritano speciale gloria in Cielo i bambini potranno attingere le virtù secondo gli esempi di Gesù. E farò sentire come non solo attraverso ad azioni straordinarie si possa diventare Santi, ma anche compiendo gli atti più umili della nostra vita quotidiana,

come la piccola eppur così grande santa Teresa del Bambino Gesù, S. Isidoro che pur facendo il semplice contadino trova modo di santificarsi e attraverso alla lettura del libro « Tre fanciulli guardano in Cielo » i bambini potranno capire come anche i più umili e i più ignoranti, purché in grazia di Dio, possano con la preghiera, guidare persino i destini della Patria e del Mondo, orientandoli verso l'ideale della Pace universale e formare quella coscienza storica-religiosa che sarà la sola base del perfetto vivere sociale.

Con esempi pratici di vita scolastica, familiare e sociale si metteranno in pratica le leggi divine che si compendiano nell'amore del prossimo e di Dio, poiché Questi ne ha creati in un atto d'amore.

* * *

L'insegnamento Morale e civile sarà imperniato su quello religioso, per cui il senso del dovere e dell'amore non saranno che logica conseguenza ed emanazione dei principi religiosi sentiti e resi coscienti. Con esempi pratici quotidiani s'imparerà a comportarsi in classe, in altri luoghi pubblici ed in famiglia e attraverso l'autogoverno l'allunno imparerà a formare il proprio carattere e la propria personalità.

L'educazione fisica sarà eseguita fuori e in classe per tutti gli esercizi possibili in questa.

Lavoro

Pur guidando e consigliando lascerò che il lavoro sia scelto con libertà, accoppiandolo col disegno in modo che l'allunno possa liberamente esplicitare le sue attitudini ed iniziative.

Il lavoro femminile potrà essere utile alla vita domestica, alla scolastica, alla sociale (aiutare a confezionare per es. qualche indumento per i poveri in occasione delle feste natalizie od altro). Quello maschile potrà esplicarsi in co-

struzioni di oggetti utili per la scuola, per la casa, per i lavori campestri. Potranno esser fatti anche lavori per gruppi educando alla mutualità.

Lingua italiana

Tutte le varie materie offriranno modo di esercitare il bambino ad esprimersi in lingua italiana ed a trarne le regole di grammatica e di sintassi per la corretta espressione.

Si faranno spesso gare di lettura, dimostrando io stessa come dev'essere fatta la lettura. Saranno fatti molti riassunti orali e scritti anche di letture fatte dai libretti di biblioteca, la cui scelta sarà lasciata completamente libera ai ragazzi. Recite di poesie di buoni autori, di dialoghi, di scenette in classe, preparazione di un breve trattenimento teatrale a fin d'anno, saranno pure validi aiuti per la formazione della lingua.

La composizione rispecchierà la vita scolastica in brevi relazioni dei singoli scolari e attraverso alla cronaca del reggente e sarà tratta da fatti reali accaduti anche fuori dell'ambiente scolastico o saranno frutti di ricerche e di osservazioni dirette. Si approfondirà la forma epistolare con letterine dirette a parenti, a conoscenti, a scolari di altre scuole. Gli errori di ortografia, non mai abbastanza curati, si elimineranno un po' alla volta con frequenti dettati ortografici e con molti esercizi relativi. Anche le errate forme dialettali tradotte in lingua spariranno con l'uso corretto di esse.

Storia e Geografia

Per quest'insegnamento metterò in luce il progresso portato dal Cristianesimo, partendo dalla storia locale. Per riferirmi alla storia del Medio Evo potrò condurre i bambini in una breve gita, ai ruderi del vecchio « Castello » situato a S. Giorgio e che risale all'alto Medio Evo. Farò osservare la sua posizione su quell'altura, circondata

in basso dal torrente Orvenco e da cui si gode un magnifico e vasto panorama di buona parte del Friuli. L'occhio può spaziare liberamente dalla fortezza di Osoppo che ci sta di fronte, alle colline di Buja e di S. Daniele. In fondo, verso nord-ovest, fiancheggiando un tratto di Prealpi vi scorre il Tagliamento. Osservando queste bellezze naturali, mentre farò considerare la Bontà divina di Colui che le ha create, farò risaltare il contrasto con la barbarie dei popoli invasori, che per contenderle ai nostri diritti di possesso, le violarono devastandole nei modi più orribili.

Tra i benefattori dell'umanità noteremo Cristoforo Colombo, scopritore della terra, che è meta particolare dei nostri emigranti.

Dal « Cistielât » come lo si chiama qui il Castello diroccato, ci riferiremo pure allo studio geografico del Friuli, del Veneto, delle varie regioni d'Italia, che studieremo in questa classe più a fondo che non in terza, aiutandoci con ricerche di cartoline, di scritti, di notizie raccolte su libri o giornali relative. E dall'Italia, con viaggi immaginari sulla carta, faremo qualche visita prima nelle terre, che sono frequentate dai nostri emigranti come la Svizzera, la Francia, il Belgio, le due Americhe e poi in qualche altra degna di particolare rilievo per circostanze di attualità politiche o sociali.

Aritmetica e Geometria

Con esercizi pratici di ricerca e di conquista inerenti alla vita di scuola e di casa sarà impartito anche quest'insegnamento.

Il sistema metrico, già avviato in III sarà approfondito ed esteso. Saranno fatte a questo scopo molte misurazioni pratiche, deducendo da queste i quesiti e i problemi del caso. Le figure piane di geometria saranno rilevate dai corpi stessi, o da solidi costruiti dai bambini. I problemi relativi ver-

ranno proposti anche dagli scolari e dai loro familiari.

Scienze e Igiene

L'ambiente minerale, vegetale e animale che ci circonda ci offrirà modo di studiare molteplici argomenti. Divideremo nei suddetti tre regni i frutti delle nostre ricerche e delle nostre osservazioni per meglio studiarne i diversi caratteri e cercheremo di conoscerne le relazioni.

Sarà mia particolar cura quella di approfondire la conoscenza degli alberi da frutto, per stimolare la scelta delle qualità più redditizie e la coltura più razionale essendo questa trascurata, mentre potrebbe rendere assai di più, dati la posizione e il terreno favorevole.

Con il concorso degli scolari penetrerò nelle famiglie per invogliarle a migliorare questa terra, che lavorata più razionalmente potrebbe produrre assai di più. Lo stesso farò per ravvivare la pollicoltura, apicoltura, ecc.

Montenars si presterebbe ad essere anche un paese di villeggiatura più ricercato, se si sapesse e volesse sfruttare meglio la situazione ed anche questa potrebbe diventare una buona risorsa vitale. Farò sentire anche il bisogno di abbellire le proprie case oltre che a tenerle pulite, con piante ornamentali, per renderle più ospitali.

Studieremo pure qualche pianta medicinale, di cui è assai ricca que-

sta zona: come la genziana, l'arnica ecc.

E in tutte queste meravigliose creazioni, che toccano il punto culminante con la creazione dell'uomo, motivo di studio particolare, farò sentire sempre l'opera grandiosa e misteriosa di « Colui che tutto muove » e nel cantarne le lodi mi sarà valito aiuto la lettura delle « Laudi » del Poverello d'Assisi.

Le norme d'Igiene saranno fatte sentire come necessarie non solo per rispetto a se stessi, al prossimo e a Dio, che ci ha dato il dono prezioso della vita, ma anche come base essenziale di conservare e di far prosperare questo dono, quale nostro dovere e ciò attraverso alla conquista incessante di buone abitudini.

Disegno e bella scrittura

Questi due insegnamenti, spesso accoppiati saranno frutto di spontaneità, di copia dal vero o da altri disegni, anche ad illustrazione dei vari compiti o in relazione alle varie discipline, educando al buon gusto.

Canto

In grande considerazione sarà tenuto anche il canto, che educa ed eleva l'animo, sia attraverso a canti religiosi e patriottici, sia attraverso a canti che abbiano un qualsiasi contenuto educativo.

Ins. Isola Simonetti Rosa

SCUOLA ELEMENTARE DI BORDANO

Ins.: Anna Maria Jesse

Classe III ms.

RELAZIONE FINALE

In precedenti relazioni ho parlato a lungo delle condizioni ambientali in cui vivevano i miei alunni e di come ho cercato di attuare l'esperimento del metodo naturale affidatomi dal sig. Prov-

veditore. Ora l'anno scolastico è finito ed anch'io posso concludere.

Vorrei parlare proprio di questa conclusione, ossia degli esami, che sono stati il banco di prova del metodo stesso.

Durante il loro svolgimento ho notato una cosa strana che non mi

aspettavo. Gli alunni, già abituati a visite di persone per loro estranee e che pur allora si erano comportati in maniera disinvolta, direi quasi confidenziale, agli orali si sono mostrati agitati e imbarazzati. Eppure gli esami si svolgevano sotto forma di conversazione e il passaggio da una materia all'altra non era avvertito dagli alunni. Non so quindi a che attribuire questo imbarazzo. Forse al non aver io interrogato quasi mai direttamente durante l'anno lasciando che ognuno intrattenesse i compagni sull'argomento che interessava e che liberamente gli altri intervenissero con osservazioni proprie. Cercavo con opportune domande di far partecipare anche i più lenti assicurandomi nello stesso tempo che seguissero affinché non si formassero in loro pericolose lacune.

Tolto questo inconveniente, non della maggioranza, ho potuto notare con soddisfazione risposte sicure e soprattutto sentite. I bambini adoperavano parole ed espressioni personali, dimostrandosi padroni dell'argomento e maturi nel ragionare. Da soli si soffermavano, nella lettura, a dare la spiegazione dei vocaboli non comuni, collegavano il brano alla storia, alla aritmetica o alle altre materie, sottolineando i punti di riferimento con ampie conversazioni. Conversazioni fatte così, in maniera semplice, primitiva non senza l'aiuto di espressioni friulane tradotte alla lettera; ma non mi dispiaceva: era una chiara dimostrazione che la materia se l'erano fatta propria, assimilandola e rielaborandola.

Anche nei compiti scritti non mancavano richiami ai libri letti « In estate le cicale suonano il loro violino sugli alberi come Nat », scriveva Renzo ricordando « Piccoli uomini », mentre Giovanni, dopo aver consultato a lungo l'Enciclopedia, scopriva che oltre le cave di marmo di Verzegnis c'erano anche quelle ben più importanti di

Carrara e ne scriveva a lungo dandone un'idea chiara ai compagni.

La Geografia ha entusiasmato in modo particolare i miei alunni. Dopo uno studio particolareggiato sul Friuli completato da un piccolo album con tutte le notizie sul Lago dei Tre Comuni (misure, confini, pesci, pescatori, leggende, ecc.) scritte da diversi bambini ed illustrate ed un altro, dove ognuno ha parlato di un paese del Friuli che direttamente lo aveva interessato.

(Nicolino così conclude parlando di Mena: « Lassù non è la terra come la nostra perchè lassù i fagioli non si bucano e invece qua si bucano sempre ») siamo passati alla scoperta dell'Italia.

Siamo partiti dalle Puglie della quale i bambini conoscevano posizione, prodotti, città, abitudini attraverso la corrispondenza interscolastica e poi via, da una all'altra delle regioni, a seconda dell'interesse che ognuno poteva dare. Di valido aiuto sono state le tre carte geografiche: fisica muta, politica solo con il nome della regione ed illustrativa con i prodotti ed i monumenti più interessanti, la corrispondenza interscolastica con Molfetta, con Roma e con Napoli, il cinema, le proiezioni fisse e le trasmissioni radiofoniche. Completavamo la carta politica applicando il nome delle città che venivano via via conoscendo e che per i bambini non erano più un nome astratto, ma qualcosa che era stato concretizzato in loro da tutte le notizie vive raccolte.

Un album, a disposizione di tutti, si veniva formando. Conosciuta una regione, dalle molte cartoline a disposizione, sceglievamo quelle che ci interessavano incollandole su un foglio, poi uno o due bambini ne parlavano per iscritto aggiungendo spesso osservazioni personali come Donato che parlando delle Puglie scrive: « In fondo la Puglia somiglia una unghia come quella delle

mucche che hanno dietro la zampa» e Renzo scrivendo dei monti d'Italia: «Le montagne sono pezzi di terra rialzati e mio nonno mi ha detto che si formano coi terremoti» e più avanti «Il monte Rosa è alto metri 4083. Il monte Rosa è 727 metri più basso del Monte Bianco».

Renzo è un assiduo consultatore di enciclopedia ed il matematico della classe.

L'album di cui sopra dovrebbe venire ultimato in quarta con la cartina di ogni regione fatta dai bimbi e con altre notizie più particolareggiate. Penso che ne potrebbe risultare un libro di testo completamente fatto dai bambini, utile ed interessante.

I cartelloni di scienze e di storia han fornito ai bambini materiale per le riproduzioni con relative spiegazioni in calce che io attaccavo vicino all'originale. Questi disegni in genere rozzi e primitivi mi danno modo però di approfondire la conoscenza dei miei alunni studiandone carattere e tendenze.

Infatti la precisione e la meticolosità di Norma nel disegnare il cuore, la circolazione e l'apparato digerente mi convinceva sempre più di trovarmi davanti ad una volontà non comune che faceva di Norma una delle migliori alunne pur con una intelligenza normale. Renzo invece non adoperava mai colori. I suoi disegni venivano fatti sempre in bianco e nero e le facce (Giove, Cincinnato, Giulio Cesare, ecc.) non erano che suoi autoritratti. Questo particolare mi ha sempre molto divertito. Nei disegni di Aldo abbondavano i colori più disparati ed erano tutt'altro che chiari. Era però instancabile nel riprodurre e nemmeno il vedere che io ne esprimevo ben pochi lo scoraggiava. Era sempre con faccia raggiante e trionfante che mi consegnava i suoi capolavori. Aldo è un bambino disordinatissimo interiormente, ma esuberante, volenteroso ed attivissimo.

Fin dai primi mesi gruppi di alunni erano andati nei negozi, in latteria, nelle case ad attingere informazioni per preparare i vari listini dei prezzi che, esposti in aula, fornivano spunto a problemi, equivalenze e conversazioni personali e spontanee su questa materia. C'era anche chi si interessava di tenerli aggiornati.

Anche dal lato educativo molto è stato ottenuto. Amore e rispetto per l'insegnante, per i compagni e la Scuola, assiduità e profitto, maggior cura per la propria persona e per il materiale scolastico. E' con vera soddisfazione che io guardo i volumi dell'enciclopedia adoperati giornalmente da tutti, privi di qualsiasi macchia, senza sdruciture o ditte. Pure i libri della biblioteca che venivano portati a casa e letti anche dai familiari sono stati conservati in buonissimo stato. In tutto l'anno non ci sono state che due multe (sospensione per un mese dal ritirare libri) per non aver saputo conservare bene il libro affidato.

Per abituare i bambini al risparmio ed anche al piacere di avere una somma propria di cui disporre, ho istituito a gennaio la Banca scolastica. Allego la relazione stesa da Mario che rende bene l'idea del suo funzionamento.

L'utilità i bimbi la capivano ogni giorno di più; erano orgogliosi dei loro risparmi, di poter prelevare dal loro libretto la quota per la Croce Rossa, l'importo per il quaderno della sorellina o un bel gruzzolo per il mercato di S. Antonio.

Diversi genitori mi hanno espresso il loro piacere per questa piccola istituzione dando come premio ai bimbi le cinque o le dieci lire da versare in banca. In generale le famiglie hanno corrisposto abbastanza, però non sono riuscita a conoscere tutti i genitori malgrado i miei continui inviti e richiami. A stabilire contatti tra scuola e famiglia hanno molto giovato la festa di Natale che abbiamo potuto

organizzare anche con l'aiuto del sig. Provveditore, la pesca e la recita di Carnevale e l'istituzione di una biblioteca popolare.

Molto c'è ancora da fare per interessare le famiglie alla Scuola e molto si può fare.

Bisogna scendere al loro livello, capire la loro mentalità per potere eliminare quella certa diffidenza che c'è sempre in loro. Non imporre una cosa, ma far capire la necessità ed il piacere di farla. E soprattutto non lasciarci scoraggiare da niente. Anche se certi atteggiamenti possono sembrare offensivi, se certe risposte ci fanno rabbrivire per l'incoscienza che involontariamente c'è in alcuni genitori, bisogna saper tener duro rispondendo con bontà e rimproverando solo quando si è certi che il rimprovero trovi il terreno adatto.

La comunione tra Scuola e famiglia è indispensabile per l'educazione dei nostri ragazzi ed anche a Bordano si può e si deve ottenere.

LA BANCA

Noi in Gennaio abbiamo fondato la banca scolastica. Per innominare il cassiere abbiamo scritto sul foglietto

e la maestra leggeva il nome e chi ne aveva più nomi era il cassiere, che si chiama Piazza Gianni. I capitalisti sono: Adelino e Maria Pavon.

Quando è stato il Signor Provveditore è stato molto contento della nostra banca perchè ha detto che impariamo a risparmiare i soldi.

Li preleviamo per comperare i quaderni. Giovanni li à prelevati per giocare alla sisal, Pacifico per comperare la palla e anche per pagare la multa quando arriviamo in ritardo a scuola, oppure se si lascia a casa le cose che occorrono a scuola e le bambine che àno prelevate tutte ottanta lire per pagare la tela e qualcuna per comperare il filo da ricamare. Nella banca abbiamo tremilaottocento lire; ognuno ha qualcosa ce n'è solo una che non ha soldi perchè ha prelevato tutto, si chiama Colomba Elena.

Per segnare i soldi che portiamo c'è un quaderno come un registro e lì segniamo tutto. Abbiamo anche i libretti e chi segna i soldi sui libretti deve scrivere il nome perchè se si fa uno sbaglio si sa chi lo fa e poi lo correggiamo.

Abbiamo le agenzie di prima e seconda, loro fanno le gare di chi ne porta di più.

Picco Mario

DIREZIONE DIDATTICA DEL CIRCOLO DI PORDENONE

RELAZIONE

sul funzionamento della «scuola all'aperto» in Pordenone capoluogo

Ins.: sig.na Brusadin Tina

Classi I e II ms. abbinate

Quando i Superiori mi dissero che m'avrebbero affidato l'incarico nella nuova Scuola all'Aperto, sorta quest'anno per iniziativa della Direzione Didattica, non accolli la nuova con eccessivo entusiasmo: la novità serba sempre delle incognite.

Mi invitarono a tentare con un po' di buon senso, facendo tesoro della mia sia pur breve esperienza

scolastica e della pratica acquisita nei confronti di bambini gracili, prestando servizio alla Colonia Elioterapica.

Mi ripromisi pertanto di fare del mio meglio; i superiori mi assicurarono il loro costante interessamento, il loro consiglio, affinché io potessi dare alla scuola il giusto indirizzo.

Iniziai il mio lavoro un po' tar-

di, alla metà di novembre, poichè l'Ufficiale Sanitario dovette visitare i circa 300 alunni frequentanti le prime due classi del Capoluogo per sceglierne 22, gracili, anemici, deboli, bisognosi insomma di vivere il più a lungo possibile all'aperto.

Primo scoglio: la diffidenza delle famiglie. Dovetti, nel primo mese di scuola, far opera di convinzione: non si trattava di una scuola « per tubercolotici e rachitici », come aveva detto la stampa, con tutte le buone intenzioni di elogiare l'iniziativa della Direzione Didattica, ma di una « Scuola Speciale per gracili », ben lontana dal voler essere un preventivo.

Rimasta per circa 15 giorni in una aula delle Scuole Elementari del Centro passai nei locali della Colonia Elioterapica. Trovai un'aula piccola sì, ma sufficiente e ben riscaldata ed aerata, che volle sostituire l'aula-veranda, sotto una pensilina del locale medesimo, veranda che, con tutti gli arredi adatti per una scuola all'aperto e, primi fra tutti i banchi-zaino, rimase un pio desiderio, perchè, malgrado le sollecitazioni della Direzione Didattica, il Comune si dichiarò sprovvisto di fondi, per lo acquisto dello strettamente necessario.

Il Patronato Scolastico cercò con ogni mezzo di supplire alle deficienze del materiale incontrando spese non indifferenti per dotare la Scuola degli arnesi per lavori di giardinaggio, delle piccionaie con due coppie di colombe.

I banchi, troppo pesanti per essere trasportati, rimasero sempre nell'aula.

All'esterno adoperai tavole e panche tolte dai refettori della Colonia. Il prato ed il parco adiacenti furono i più adatti allo scopo: per ginnastica, giochi, passeggiate, osservazioni e conversazioni.

* * *

Qui i bambini impararono a

« guardare ». Nella passeggiata lungo i viali che, tempo permettendo, ogni mattina precedeva le lezioni, avevano sempre qualcosa da notare ed i più svelti invogliavano i più lenti, di modo che c'era una gara continua nel venirmi a raccontare quanto s'era osservato, nel mostrarmi ciò che s'era raccolto. Sicchè, quasi senza volerlo, era avviata la conversazione su quanto maggiormente interessava e l'espressione veniva man mano arricchendosi di termini sempre più appropriati.

Non fu però trascurata, anche se ridotta al puro necessario, l'esercitazione scritta. In prima classe, adottando il metodo naturale, il disegno riproduceva quanto si era osservato e poi, a grado a grado, oltre al disegno si scriveva il nome, finchè l'espressione grafica si sostituì del tutto a quella figurativa, integrandosi in seguito vicendevolmente.

In seconda, grazie al continuo esercizio di osservazione, si arricchiva la composizione. Furono curati gli esercizi sistematici di lingua (ortografia, grammatica) in ambedue le classi, superando l'ostacolo della noia e del disordine, con la brevità e la varietà degli esercizi stessi.

L'insegnamento dell'aritmetica fu pure molto pratico e nello stesso tempo piacevole; all'aperto c'erano le quantità da confrontare, da sommare, da ripetere, da dividere. Alberi, foglie, sassi, fiori ben s'adattavano allo scopo: ricchezza di materiale naturale, sempre più interessante del materiale artificiale.

Così il programma si poté magnificamente svolgere, ben attenendosi al principio dell'unità dell'insegnamento, per cui tutte le discipline si integrano a vicenda.

Dalle conversazioni di scienze naturali, ben a proposito si sconfinava in lezioni di educazione morale e civile, con letture di brani dei libri di testo, sempre in argomento.

Dall'osservazione degli animali e, in particolare, dei piccioni, di cui tenevamo un piccolo allevamento, sapevamo trarre riflessioni sulla vita familiare, cura dei genitori verso i figlioli, senso di gratitudine, principi di amorevolezza con cui tutte le creature si devono trattare, mentre la vita, le abitudini degli animali stessi, erano spesso tema per le esercitazioni scritte di lingua.

I lavori di giardinaggio se avevano come primo scopo il movimento all'aria ed al sole, ne avevano anche un altro e non meno importante: quello d'apprendere il maneggio degli attrezzi, il modo ed il tempo adatti per seminare e trapiantare, mentre la cura con cui si teneva l'aiuola (ogni alunno ebbe la propria) doveva essere pure espressione di ordine, come il modo con cui si dovevano disporre e conservare nel banco ed in cartella, libri e quaderni.

* * *

In un primo tempo, come già dissi, le famiglie si dimostrarono diffidenti; poi l'entusiasmo dei piccoli si comunicò ai genitori, i quali si accertarono della salubrità dell'ambiente e dei benefici soprattutto che, dalla vita scolastica all'aperto, traevano i bimbi.

Dirò che questi appartengono a famiglie per lo più misere, che vivono in abitazioni poco igieniche, prive d'aria e di luce: il solo fatto, perciò, di trascorrere l'intera giornata all'aperto e di godere nello stesso ambiente della refezione al mezzogiorno, fu di grande beneficio per gli alunni e di sollievo materiale e morale per i genitori, come potei constatare da un questionario che a metà febbraio sottoposi ai familiari degli alunni. In realtà potei personalmente constatare degli aumenti di peso ed i Superiori che visitarono la Scuola affermarono che i bambini avevano acquistato un sano colorito.

Nonostante la scarsa assistenza

sanitaria (e ciò vale ancora una volta a confermare che non si trattava di bambini malati, bisognosi di continuo controllo medico) cercai di regalarmi con un po' di buon senso, non sottoponendo i bambini a sforzo alcuno, alternando il moto agli esercizi di applicazione che costringevano al banco scolastico, i giochi alle conversazioni.

Spesso, e per la durata di soli 10 minuti, facevo eseguire degli esercizi respiratori, che mi venivano indicati dall'insegnante di ginnastica medico correttiva, prof. Roncarati Romolo, il quale impartiva le lezioni due volte alla settimana.

I giochi, sempre corretti e moderati, erano accompagnati dai canti, eseguiti non certo a squarcia-gola, ma con un po' di grazia, a voce piana.

In tal modo non faticai per la disciplina: gli alunni non arrivavano mai a stancarsi di una attività, perchè subito c'era la variazione che li attraeva; l'operosità continua, sotto forme diverse, non dava tempo alla noia ed alla distrazione. Rimasi soddisfatta di questo criterio, e lo trovai il più adatto per bambini del genere, gracili e deboli, facilmente eccitabili.

Tutti godettero della refezione scolastica; prima del pranzo ebbero anche i ricostituenti (pastiglie di solfato ferroso e quindi capsule a base di vitamine A e B fornite sia dal Patronato Scolastico che dall'A.A.I.); furono assistiti dal Patronato Scolastico con libri e quaderni e con pacchi-vestiario.

Dai primi d'aprile anche la nostra aula ebbe l'apparecchio radio; gli alunni godettero delle trasmissioni della R.A.I. (canzonette).

La frequenza fu buona; solo quattro alunni dovettero rimanere assenti a lungo perchè colpiti da pertosse.

Il profitto fu alquanto soddisfacente; preferii non largheggiare nelle promozioni anche per non sot-

toporre i bambini, nel prossimo anno, ad un lavoro superiore alle loro possibilità fisiche; d'altro canto sentivo di non poter costringerli ad eccessive applicazioni per ricavarne delle promozioni forzate.

Quello di quest'anno fu un tentativo. Mi auguro che l'iniziativa goda in seguito di un certo appoggio da parte dell'Amministrazione Comunale, che vorrà dotare la Scuola del materiale più adatto.

Mi riuscì di grande soddisfazione il vedere i bambini tanto affezionati, felici di trascorrere le loro giornate in una sana disciplina, a cui liberamente s'assoggettavano nel gioco come nel lavoro, nello studio come negli esercizi fisici; il constatare infine, contrariamente alle mie prevenzioni, di non aver lavorato a vuoto, ma di aver ottenuto dei buoni risultati fisici ed intellettuali.

Ins. Brusadin Tina

SCUOLA ELEMENTARE DI RESIUTTA

Relazione sul primo esperimento della comunità scolastica fatto nell'anno 1949-50

Collaborazione tra insegnanti e tra alunni.

Se negli anni passati ci fu sempre, in questo plesso scolastico, una concorde collaborazione tra insegnanti, quest'anno è stata più che mai sentita e profonda.

Non ci proponiamo, con la presente, riferire, in forma elegante e prolissa, l'azione svolta in questo primo esperimento su più vasta scala, ma raccontare, alla buona, come è stato attuato il programma di massima, a suo tempo redatto, quali risultati ha dato e quali conclusioni e osservazioni sono state dedotte.

Innanzitutto il plesso ha funzionato come vera unità didattica, sotto un'unica direttiva metodologica, di azione educativa-formativa, e le classi, pur divise come di consueto, si sono sentite più che mai unite nella comune azione: azione espletata nella scuola e fuori, per gruppi e per classi.

Le lezioni in comune alle tre classi superiori, e poi alle prime due, sono state impartite per l'osservazione e lo studio degli organi del corpo umano, dei pesci, degli insetti, dell'ambiente, ecc.

Gli alunni più grandi hanno provveduto il materiale, diremo così, vivente occorrente. Sono stati portati a scuola dei piccoli pesci in un vaso di vetro: sono stati dapprima fatti osservare nella loro forma e movimenti, quindi un alunno di V ha spiegato ai compagni la vita dei pesci e la loro struttura; un insegnante, poi, ha ampliato e coordinato le osservazioni e spiegazioni.

Questa prima lezione in comune, predisposta tra insegnanti, ha suscitato negli alunni una gara a ricercare e portare a scuola materiale di studio. Difatti le lezioni, sempre in comune e spesso occasionali, sui polmoni e cuore, sugli insetti e rettili, sono state impartite con abbondante materiale reale e il maestro non si è mai sentito meno insegnante che in dette lezioni, giacché lui stesso era osservatore e scopritore, e più che impartire nozioni, le faceva scoprire con l'osservazione attenta e guidata.

Sono stati accompagnati, più volte, tutti gli alunni sulle colline circostanti per lo studio della natura e del luogo; divisi in quattro gruppi, uno per ogni insegnante,

gruppi formati da elementi di tutte le classi. Anche in queste lezioni all'aperto, i grandi aiutavano i piccoli a osservare, ad apprendere per mezzo del loro semplice modo di esprimersi e di capirsi.

Tra quarta e quinta è stata una collaborazione più estesa, specie per quanto riguarda l'aritmetica e geometria, le ricerche storiche del luogo e il lavoro. Difatti i perimetri delle figure piane, il metro quadrato e le superfici sono stati appresi praticamente in classe e fuori dalle spiegazioni degli alunni di quinta; dette esercitazioni sono state sorvegliate e dirette dai rispettivi insegnanti.

Tale genere di esercitazione è stato maggiormente sviluppato tra maschi, e si è concluso col rilievo della pianta della chiesetta del Calvario, la quale è stata riprodotta in classe, quindi sono state calcolate le aree delle figure piane ricavate dal disegno.

Così dicasi per i calcoli dei volumi di tronchi e misurazione, in metri steri, di cataste di legna.

Fra le due classi sono state fatte ricerche sulla storia di Resiutta e poi redatta la relazione scritta in classe: nello stesso banco uno di quarta e uno di quinta.

Le esercitazioni di lavoro, esplicatesi in rilegature di libri della biblioteca, nella costruzione di figure piane e solide e di oggetti per l'aula, sono state fatte in armonica e costante collaborazione: i più esperti indirizzavano e aiutavano i compagni meno provetti. E' stato pure preparato il materiale per esperimenti scientifici e costruiti il disco di Newton, la camera oscura, la pila di Volta, il pendolino elettrico, l'elettrocalamita e messo in efficienza il campanello elettrico.

Tali oggetti sono stati fatti vedere anche ai piccoli, funzionare e osservare. I grandi hanno puro fornito le aule dei piccoli di cassetta per gessi, mensole, ecc.

Per le proiezioni, quasi settimana-

nali, di pellicole didattiche, sono stati riuniti tutti gli alunni in una aula. Al termine di ogni proiezione, un insegnante commentava la pellicola e coglieva l'occasione per far interrogazioni, conversazioni e raccomandazioni varie.

I grandi, dopo essersi preparati consultando i volumi dell'enciclopedia e i testi della biblioteca, hanno impartito, con sorprendente serietà, delle lezioni a quelli delle classi inferiori sugli insetti utili e dannosi, sugli animali più noti, sulla storia del paese e raccontato, molto spesso, delle favole e racconti.

Anche i piccoli si sono recati nelle classi dei grandi a leggere il riassunto delle lezioni dei compagni per dimostrare il profitto tratto e la serietà e impegno con cui seguono le lezioni e applicazioni. Alcuni alunni di quinta, cioè i più sicuri, hanno corretto prima dettati, ai compagni delle classi inferiori, quindi aiutati nella compilazione di elaborati, di disegni e nella risoluzione di quesiti vari.

E' stato fatto un primo tentativo di scambio di classi tra insegnanti nell'ultimo mese di scuola, limitato alle due ultime classi.

Questo esperimento, per ora, è servito a saggiare il grado di preparazione e di maturità degli alunni e per sentire il giudizio del collega sugli elementi della propria classe.

Al fine di seguire un'organica applicazione del programma proposto a mantenere l'unità didattica, gli insegnanti si sono riuniti spessissimo durante l'anno scolastico.

In queste riunioni veniva esaminato il lavoro compiuto e predisposto il futuro alla luce dell'esperienza vissuta.

Socialità nella scuola.

Gli alunni capigruppo sono stati riuniti molto spesso per impartir loro disposizioni sui loro compiti, consigliarli, spronarli a far meglio. Alunni di quinta, a turno, hanno

fatto servizio di sorveglianza nell'entrare e uscire dalla scuola, lungo le scale e nelle aule.

Tale servizio consisteva nel far salire e scendere le scale in silenzio e disciplina e nel preparare i compagni, in classe, alla preghiera e alle lezioni; veniva pure fatta la visita di pulizia e l'accertamento dello svolgimento dei compiti di casa.

E' evidente che tale servizio, da parte degli alunni, veniva fatto alla presenza dell'insegnante.

I capigruppo e quelli di quinta, in particolare, essendo i fratelli maggiori, dovevano sorvegliare i compagni a scuola e anche fuori: ammonirli quando commettevano qualche mancanza, correggerli, richiamarli e, se recidivi, avvertire l'insegnante per la punizione.

Le punizioni venivano inflitte dopo un vero processo celebrato nell'aula dei grandi, con accusatori, testimoni e difensori; giudici gli stessi alunni, guidati dall'insegnante.

E' stata rispettata la libertà di proposte e di iniziative da parte degli alunni e assecondate compatibilmente con le esigenze della scuola e della comunità.

Se i maschi hanno provveduto al regolare svolgimento della vita scolastica, le bambine si sono lodevolmente adoperate a mantenere la pulizia, l'abbellimento delle aule e prestate a tutti quei servizi e lavori inerenti al loro sesso.

Risultati e osservazioni.

Non vorremmo esagerare asserendo di esserci trovati alla fine dell'anno scolastico senza accorgerci del tempo trascorso e senza sentire quella spossatezza, ormai tradizionale nel ramo magistrale, al termine della fatica annuale.

Siano stati gli elementi, sia stato il metodo attuato, sia la preziosa collaborazione della famiglia, certo è che abbiamo chiuso il laborioso anno con rammarico e nello stesso tempo con viva soddisfazione

per i risultati conseguiti.

Se tale è stata la nostra sensazione, possiamo, a priori, asserire che il metodo e gli accorgimenti adottati hanno risposto alle aspettative. Infatti le lezioni in comune basate sull'osservazione diretta e sulla scoperta del sapere, le varie esercitazioni pratiche in classe e fuori, gli esperimenti e le ricerche singole e per gruppi hanno formato, negli alunni, una conoscenza assimilata e fatta propria, spronandoli, inoltre, ad apprendere e, soprattutto, a osservare e indagare.

Le prove di scrutinio e esame ci hanno convinti che la maggioranza degli alunni, che hanno con passione e costanza lavorato, hanno dato buona prova di preparazione; anche gli elementi più abulici si erano un po' scossi dall'esempio dei migliori e stavano riprendendosi.

L'unità d'indirizzo e d'insegnamento, il sentirsi, gli alunni, accuminati nel comune lavoro, il vivere la scuola come palestra di preparazione e formazione alla vita, sono state fondamenta solide su cui si è potuto lavorare in profondità.

Possiamo, pertanto, concludere che il plesso scolastico, organizzato e funzionante come unità, risponda pienamente alle esigenze pedagogiche più spinte e aderenti ai tempi e possa dare risultati sempre più positivi.

Quali sono stati i risultati della collaborazione tra alunni?

Rispondiamo, con vero piacere, che abbiamo riscontrato un affiatamento e un reciproco aiuto tra alunni, non mai osservati negli anni precedenti. Era commovente osservare il modo con cui il grande dirigeva e aiutava il piccolo. Non si è mai verificato, come è facile, il minimo screzio tra alunni della classe o delle altre.

I grandi, con impegno e serietà, hanno disimpegnato il loro compito di guida ai piccoli e si sono comportati da veri fratelli maggiori

nell'esempio e nell'azione.

I gruppi hanno lodevolmente funzionato e i capigruppo si sono sentiti, e sono stati effettivamente, preziosi collaboratori degli insegnanti. Non si è creduto opportuno formulare per iscritto le norme generali per il funzionamento della società-scuola, giacchè si è preferito abituare gli alunni a farle intimamente proprie, per convinzione e non per imposizione, a elaborarle interiormente come esigenza della vita associata.

Si fa osservare che il locale scolastico non risponde alle esigenze dell'esperimento per mancanza di spazio e di ubicazione; sarebbe indispensabile che il locale avesse aule disponibili per riunioni e eser-

citazioni; potesse, specialmente, accogliere la refezione scolastica con i servizi annessi.

Però specifichiamo che l'esperimento, iniziato a marzo, non è stato completo, ma semplicemente un primo tentativo; ci riserviamo di attuarlo pienamente il prossimo anno, dato che le basi sono ormai state gettate. Ciò non ostante ha dato lusinghieri risultati, da cui trarremo nuove energie e fermi propositi all'inizio del prossimo anno scolastico.

Gli insegnanti:

Maria Di Val

Mario Peressutti

Clelia Micelli Polame

Fernanda Polame v. Guimmole

« Il fanciullo agisce male per ignoranza ed incapacità. Punire ogni suo errore come peccato è errore molto più grave del suo. Entriamo nella casa dei nostri alunni. Vediamo come e quanto mangiano, dove e quanto dormono, quali sono le condizioni igieniche della casa e di salute dei genitori e degli altri parenti. Allora avremo la giustificazione di certi atteggiamenti e nel nostro cuore, accompagnato da un po' di rimorso, nascerà molto amore. E questo amore si rivolgerà non solo verso il fanciullo, ma anche verso i suoi, e l'opera della Scuola entrerà nelle case con la luce e la forza della sua missione: l'educazione del popolo ».

(Dal Convegno degli insegnanti di Gemona, cap., tenuto il 13 aprile 1950. Argomento della discussione: « Come pervenire ad una profonda, intima conoscenza dell'alunno, per poter efficacemente contribuire alla sua formazione fisica, intellettuale e morale ».

SCUOLA MEDIA

SCUOLA MEDIA DI LATISANA

Convegno del 27 gennaio 1951

Se negli insegnanti presenti al Convegno di questa sezione staccata della scuola media di via Crispi di Udine, vi sono stati, come non dubitiamo, la comprensione e l'interesse per i problemi della loro scuola, quali qualunque educatore che senta la responsabilità della sua missione deve nutrire, si può essere sicuri che raccoglieremo, anche nella scuola media, come sta, avvenendo nella scuola elementare, i frutti desiderati.

L'incontro è fra persone che... si conoscono; da colleghi che desiderano soltanto di migliorarsi, di scambiarsi la conoscenza di una esperienza, di apprendere — quasi tornando scolari — l'esistenza di nuovi orientamenti didattici, di iniziative che pullulano oggi in Italia e all'estero.

E come restar assenti in questa scena, di cui se attori sono, come vuole la nuova didattica, i giovani affidati alle nostre cure, noi siamo i registi in un certo senso? Vorrebbe dire svegliarsi tra qualche anno invecchiati più del necessario, travolti dall'energica azione di rinnovamento che molti hanno iniziata e che non può essere arrestata perchè è forza di idee, di convincimenti radicati, nati dall'esperienza e dallo studio profondo dei problemi dell'educazione e della didattica. Ecco perchè qui non sono il Provveditore ed il Preside che vengono in veste ufficiale a... controllare, a... mettere il naso nelle faccende di casa (come qualcuno scherzosamente ha sussurrato); ma è un incontro di uomini, diciamo pure, di « educatori » che sono ansiosi soltanto del bene della scuola che in ultima analisi è il bene della

società cui vengono avviati questi adolescenti.

I problemi teorici li conosciamo! Forse non del tutto, forse non bene: e in questo campo ciascuno dovrà sentire la necessità di aggiornarsi. Nè vogliamo impostare qui problemi pedagogici e didattici di carattere teorico. Questa palestra è aperta a tutti quelli che vogliono collaborare. In questa rubrica siamo solo gli « informatori » di una attività, di una iniziativa presa per agevolare gli incontri tra insegnanti e suscitare utili scambi di opinioni.

Che compito ha l'insegnante? Domanda apparentemente superflua! Eppure!...

Infatti se egli è soltanto un relatore, se la sua funzione deve limitarsi a riferire a un certo numero di alunni il sapere ch'egli ha accumulato nel suo cervello in un certo numero di anni di studio, ci pare che non sia poi una cosa tanto difficile quanto la si vuol fare da parte di tanti pedagogisti e studiosi. L'insegnante « accumulatore » che distribuisce lentamente la energia immagazzinata è in effetti un po' una macchina, una specie di grammofono sia pur consapevole (almeno è da sperare) che ripete a iosa quello che sa.

Ma non deve il professore saper suscitare una certa attività? Anzi una serie di attività che hanno per centro l'alunno? Il quale a sua volta non può certo essere considerato come l'immagazzinatore, che riceve incessantemente e deve a sua volta saper ripetere (e spessissimo, troppo spesso, pappagallescamente) le nozioni che gli s'impone di imparare. E d'altronde se il professore

non ha più cose nuove da riferire in quanto ormai lo scibile è ben catalogato e sarebbe anche apprendibile dai libri, finirà per ripetere le cose vecchie, stantie che egli a sua volta ha apprese probabilmente con la stessa noia con cui ora ne fa sopportare l'apprendimento alle sue attuali vittime. E allora? E' evidente che per suscitare interessi occorre orientarsi verso l'attivismo; vale a dire: occorre portare il giovane a « riscoprire » ciò che già si sa. Occorre che per imparare ed assimilare egli senta la gioia di una personale scoperta e che tale scoperta risponda agli interessi suoi, propri della sua età, del suo mondo psico-fisico.

Ecco perchè s'è creduto bene di invitare i professori a compilare, dopo un esame dei loro alunni e dell'ambiente, il programma didattico, che deve appunto tener conto delle esigenze sopracitate. E la nostra riunione verte proprio sull'esame dei programmi presentati dagli insegnanti di Latisana. E poichè abbiamo accennato all'attivismo, tocchiamo appunto del modo come si è proceduto finora nei vari insegnamenti.

Il prof. Papa afferma che la sua classe non è un amalgama ma un insieme di individualità e perciò asserisce che quando deve far affrontare la lingua attraverso l'esame delle regole grammaticali, lo fa praticamente, alunno per alunno con correzioni scritte che poi il ragazzo deve copiare e di cui deve chiedere spiegazione. E va bene. Cioè, potrà andar bene per i ragazzi attivi, volenterosi ma i passivi? Quelli non si scuoteranno, non chiederanno la spiegazione; bisognerà cercare una strada per interessare anche loro; perciò pensiamo che più di una spiegazione o correzione scritta, sia il colloquio, la conversazione viva dell'insegnante con tutti i suoi alunni, la correzione collettiva, alla lavagna se si vuole, che può portare ad un mi-

glior successo, alla corretta espressione al linguaggio corrente, più che le regole grammaticali. Portiamo le classiche lucciole ad Atene forse affermando che occorre imparare la lingua viva più che le regole grammaticali: ma c'è ancora chi è « attaccato » alla grammatica, alla regola, alla coniugazione dei verbi! Absit injuria!!! Il nostro richiamo è generico e vuol soltanto invitare a riflettere sulla propria azione didattica.

Così per i commenti estetici! Si può, a ragazzi di seconda media parlare di commento estetico? Se per tale commento intendiamo l'avvio a gustare una poesia o una prosa, a sentire l'armonia di un verso, la bellezza di una immagine, passi! Ma non vorremmo che si tentassero voli lirici sproporzionati all'età e alla preparazione dei ragazzi; che si applicasse, per desiderio di far... troppo un metro addatto per scuole superiori. Peggio poi se questo commento viene dettato dall'insegnante, come pare che qualcuno faccia.

La lettura delle prose e delle poesie — la lettura espressiva — già per se stessa serve ad educare il gusto ad arricchire lo spirito a suscitare sentimenti: dalla osservazione delle diverse reazioni dei singoli alunni di fronte ad un bel brano di lettura l'insegnante, oltre tutto, può studiare la psicologia degli adolescenti e trarne norma per la sua stessa didattica. Ma se i ragazzi imparano, magari a memoria, il bel commento dettato dall'insegnante, confessiamo di essere scettici circa la efficacia ed il profitto che l'alunno ne potrà trarre. Osserva la prof. Simonetti che per i lavori di italiano, essa fa rifare quelli peggiori su una falsariga da lei suggerita; può andar bene: ma ci pare sistema da usare con cautela perchè non ingeneri pigrizia nell'alunno che si abitua a veder rifatto il suo lavoro e può non sentire lo stimolo a miglio-

rarsi da sè. Esatta la sua osservazione sulla integrazione dell'italiano con le altre materie. Il principio della « unità dell'Insegnamento », richiamato dalle circolari ministeriali, vige anche per la scuola media: ed infatti attraverso l'Italiano si fa rivivere la storia, la geografia; si fa conoscere la civiltà dei popoli: ma ciò è possibile tanto più quanto meno l'insegnante « spiega » e quanto più fa lavorare l'allunno. Si apprende più « facendo » che sentendo.

Il prof. Galasso ha adoperato nella sua relazione la parola « amalgama » intendendo dire che vuol amalgamare la classe; la sua spiegazione però ci ha tolto il dubbio ch'egli volesse ridurre i suoi alunni ad un « comune denominatore »: infatti dice che ha allievi di due o tre provenienze diverse e che intende portarli su un piano comune per poter meglio lavorare; gliene diamo atto; ma richiamiamo l'attenzione di tutti sul pericolo che presenterebbe un « livellamento » della classe, che comprimerebbe le personalità in sviluppo senza alcun rispetto per gli interessi di ciascuno.

La prof. Sturaro mostra la viva preoccupazione di condur a termine il programma. Ma bisogna intendersi: quale programma? Quello ministeriale, si dice. Errore; errore grave. Il programma ministeriale è indicativo, generico; esso rappresenta il « massimo », il limite oltre il quale non si dovrebbe andare. Ma sulla falsariga del programma ministeriale, il professore, dopo un opportuno periodo di osservazione dei propri allievi, della loro preparazione, dopo aver ben meditato sulle finalità che si propone di raggiungere, deve formularsi il « suo programma », strettamente aderente alla sua classe e a quei fattori di cui egli avrà ritenuto di tener conto. Ciò fatto e sottoposto alla approvazione del collegio degli insegnanti, detto programma diverrà l'unico documento

di cui l'insegnante sarà tenuto a rispondere di fronte a chiunque. Infatti se in base a determinati criteri, avrà ritenuto opportuno ridurre, sfrondare o sviluppare più una parte che un'altra o comunque limitare lo svolgimento a quegli argomenti che in « quella » classe, con « quegli » alunni e in « quelle » circostanze gli sarà sembrato giusto e necessario trattare, nessuno potrà muovergli obiezioni se non nel caso di un mancato svolgimento di quel « suo programma ».

Nessuna preoccupazione dunque di terminare lo svolgimento del programma: ciò che conta è « lavorare » in profondità, più che in estensione, e soprattutto far lavorare gli alunni interessandoli, cercando di condurli alla conquista del sapere attraverso la ricerca personale.

Trattiamo quindi del latino. Sempre Sturaro afferma che essendo il latino una lingua morta, non è possibile insegnarlo adottando un metodo tipo « Berlitz »; tuttavia molti insegnanti sembra che più che insegnare il latino, insegnino la grammatica latina, unicamente preoccupati della « regola » e della « eccezione »! Ora non c'è dubbio che per conoscere la lingua e incominciare a capire gli autori (che è poi lo scopo dello studio del latino in quanto ci si deve accostare alla cultura e alla civiltà dei romani attraverso la parola ed il pensiero degli scrittori) è indispensabile anche un certo corredo di vocaboli. Sta all'insegnante di escogitare il mezzo « per far apprendere » questi vocaboli in maniera viva ed utile e aderente al testo che si vorrà leggere (schedari, illustrazioni con didascalie, conversazione ecc.). Cosicché la grammatica non sia una premessa dello studio della lingua ma un ritrovamento, una scoperta da parte dell'allunno.

Sull'attivismo nell'insegnamento del latino ci intrattiene la prof. Vacca esponendo quanto essa tenta

di realizzare nella sua I media.

Poichè l'ora è tarda e anche l'insegnante di matematica desidera — e giustamente — che si discorra anche della sua materia, come pure gli insegnanti di lingua e di disegno, interrompiamo la nostra conversazione prommettendoci di tornare tra gli insegnanti medi di Latisana dove esiste un certo fermento che a noi pare promettente.

SCUOLA DI AVVIAMENTO INDUSTRIALE A TIPO AGRARIO DI LATISANA (27 gen. 1951).

Troppo poco siamo stati con questi insegnanti; ma è anche la prima volta che un convegno in questo tipo di scuola ha luogo. L'onore è toccato alla scuola d'Avviamento di Latisana e davvero avremmo desiderato aver più tempo a disposizione per poter discutere dei numerosi problemi, riguardanti in particolare la didattica, che nelle due ore di colloquio si sono prospettati da parte di parecchi professori. Non se l'avranno a male i docenti di materie tecniche se abbiamo trattato prima delle lettere. Gli è che, forse, in generale almeno, gl'insegnanti di tali materie applicano — talvolta quasi inconsapevolmente — il metodo che così difficile riesce applicare a quelli di lettere: l'attivismo. Poichè essi dovendo insegnare qualcosa di pratico, fanno « fare » al ragazzo quel che deve imparare; e nulla s'impara meglio, di ciò che si fa. Sicchè, parlando dell'Italiano e della Storia e Geografia veniamo proprio a discorrere del modo con cui gli insegnanti potrebbero e dovrebbero interessare i giovani alla materia in modo da portarli ad acquistare, per quanto possibile da sè, le nozioni che il professore vorrebbe impartire. Cosa ardua ci si dice. Lo crediamo; specie in queste scuole dove gli alunni vengono — è la geremiade di tutti gli insegnanti —

impreparati e privi di fondamenti linguistici. Ma se con obiettività e comprensione, consideriamo i principi e le finalità che si propone questa scuola, dovremmo convincerci che non si può e non si deve pretendere di far dei letterati.

La prof. Tealdo insiste infatti sull'elemento « ragazzi » che è il primo ostacolo per l'insegnante. Sono impreparati; e dovendo riprendere l'insegnamento della lingua italiana « ab imis » ci si trova a lottare con il programma da una parte (perchè deve essere svolto) e con la lentezza dei ragazzi ad apprendere dall'altra. E il discorso cade quindi sul programma. Abbiamo la compiacenza i colleghi di leggersi quanto scritto e discusso in proposito nel convegno della scuola media di Latisana. Per non ripeterci rimandiamo al resoconto qui sopra riportato e che calza per qualsiasi tipo di scuola.

Aggiungeremo, per l'avviamento, che proprio per una delle difficoltà di questa scuola — la quantità di materie che il ragazzo deve studiare — è indispensabile che quel poco che si fa sia fatto bene; che ogni insegnante faccia il suo programma adattandolo alle particolari esigenze e condizioni ambientali in cui esercita la sua azione educativa: ma soprattutto che l'insegnante di lettere si adegui al metodo dell'insegnante di materie tecniche-pratiche.

Il giovane avverte una frattura tra questi due tipi d'insegnamento uno dei quali viene impartito attivamente, praticamente e l'altro tradizionalmente. Non se ne adontino gli insegnanti; occorre un atto di coraggio e riconoscere che per vincere la battaglia e conquistare gli alunni bisogna trovare la strada per interessarli. E' inutile ripetere che non si interessano a nulla. Constatate ciò e non far nulla per trovare una soluzione, sarebbe colpevole.

E mentre riconosciamo gli sforzi che alcuni fanno, preoccupati pro-

prio di giungere a una soluzione, dobbiamo dire che sarà pur necessario rivedere certi punti di vista, ed escogitare qualche accorgimento, sperimentare e... magari sbagliare, ma pur sempre tentare di uscire da questo vicolo cieco.

Che se, come pare, si tratta anche di particolari situazioni psicofisiche in determinati alunni, sorge una esigenza di più: quella di studiare e conoscere proprio la psicologia di questi ragazzi in una età così particolarmente delicata come quella dell'adolescenza. L'aiuto del medico scolastico può essere prezioso. Intanto abbiamo con piacere notato che qualcuno si interessa già dell'argomento; invieremo delle schede biotipologiche che potranno servire ad avviare lo studio della psicologia dei singoli alunni.

Comunque è convinzione di tutti

che le allieve della scuola di economia domestica sono riuscite a dare un bel saggio della loro preparazione! Non potrebbe questo fatto essere un ottimo insegnamento per... gli insegnanti? Le alunne hanno ben imparato « facendo »; e facendo proprio ciò che loro piace.

Si tratta, per gli altri, di trovare il modo di rendere piacevole, di far piacere ciò che ora o non piace o piace poco: di interessare insomma. E se può essere difficile, non crediamo sia impossibile; tanto meno lo crediamo dopo aver sentito questi insegnanti che, tutto sommato, mostrano di « interessarsi » della scuola e di preoccuparsi della riuscita della loro fatica; condizione e realtà sufficienti per far bene sperare.

LA SCUOLA MEDIA SPERIMENTALE: PROBLEMA DI RESPONSABILITÀ

L'insegnante che non si tenga del tutto fuori dal movimento che tende oggi ad una revisione generale del sistema scolastico, o che per lo meno ne provi il diffuso sentimento, non può non intendere come questo problema sia anzitutto problema didattico. Senza una didattica nuova o, almeno, rinnovata, non si potrà rinnovare la scuola. Didattica nuova vuol dire problematicità: vuol dire proporsi da punti di vista nuovi il metodo di insegnamento, romperla con la tradizione, sia pure accettando quanto di positivo dalla tradizione è dato di trarre, vuol dire impostare in definitiva la propria attività di docenti su basi nuove e a priori sconosciute, cioè su basi sperimentali.

Un simile lavoro non potrà certo essere affrontato senza una preparazione, che tenga conto dei risultati ottenuti da altri, in Italia

e fuori, delle loro esperienze, dei loro procedimenti, non meno che delle esperienze e di procedimenti già adottati e largamente accettati in altri ordini di scuole.

Questo complesso lavoro di preparazione tende però a risolvere il problema della didattica in quanto didattica, tende cioè a fornire le basi sulle quali potrà essere impostato il nuovo metodo da sperimentare. Ma con esso, e prima di esso, si pongono altri problemi, che si potrebbero definire i problemi della didattica in quanto sperimentale. E' evidente che l'insegnante, per portare la propria sperimentazione fuori dei limiti di laboratorio, cioè su quel terreno sul quale soltanto si può dire pienamente valida, dovrà agire nella scuola così come essa gli è data, nella scuola che è teatro della sua quotidiana attività. Questa scuola non è, naturalmente, scuola speri-

mentale, come pure se ne trovano fuori d'Italia, e l'insegnante che si accinge a sperimentare nella sua classe un nuovo metodo ha perciò il dovere di porsi prima i non piccoli problemi di pratica moralità, di responsabilità, che al suo insegnamento sono connessi, e che dalla natura stessa delle scuole, dove l'esperimento si dovrà forzatamente svolgere, scaturiscono.

Gli alunni non devono, e non possono, essere trattati come cavie. La pedagogia, quella moderna in ispecie, tende a porre l'accento su quella centralità del discente, alla preminenza del quale si deve adattare, ed è logico, l'attività di insegnamento. Qualunque siano i risultati che il metodo in esperimento potrà fornire alla conclusione degli studi, qualunque siano i risultati che si possono logicamente prevedere, gli insegnanti non possono sfuggire, sul piano pratico, a quel controllo del loro lavoro che è la riuscita della classe allo scrutinio o all'esame.

Resti ben fermo che chi si propone un nuovo metodo di insegnamento, si propone per ciò stesso di ottenere risultati migliori. Ma dagli alunni, alla fine dell'anno scolastico, si pretenderà quel certo grado minimo di preparazione che i programmi per ciascuna materia richiedono. E, quel che è peggio, il grado di preparazione raggiunto verrà commisurato, per chi oggi sperimenta, non alla luce dei risultati di quel nuovo metodo che, appunto perchè sperimentato, non può valere ancora come termine di misura e di confronto, ma verrà giudicato in base ai concetti tradizionali.

Nell'accingersi dunque a sperimentare nell'insegnamento, non si può tener conto della sola esigenza teorica, ma anche di quella pratica, che si risolve nel rapporto insegnante-alunno-famiglia. La famiglia affida il figlio alla scuola tenendo in vista un certo risul-

tato: l'insegnante che introduce un esperimento didattico (di portata non insignificante) sente pesare su di sé una grave responsabilità, che cioè il risultato finale non sposti il rapporto capacità dell'alunno — rendimento al disotto di quei limiti che si sarebbero potuti tenere come scontati in precedenza col metodo tradizionale. E tutti sanno come tenacemente si potrebbe ostinare una famiglia toccata su questo punto contro l'insegnante!

Dalla coscienza di questa responsabilità scaturisce la necessità, anzitutto, che l'esperimento non sia un tentativo azzardato. L'esperimento didattico non può essere la brillante trovata di un momento, il tentativo più o meno ben inteso di rimediare alle proprie deficienze pedagogiche, ma deve essere sforzo costante, controllato, cosciente dei fini ai quali vuol giungere e dei mezzi che vuol mettere in opera, seguito diuturnamente e nel suo progredire oggettivo, nei discenti, e nel suo formarsi soggettivo, nel docente. Non basta: l'esperimento didattico fatto nelle condizioni di cui sopra, cioè nella scuola pubblica, non può essere esperimento fallito. Nessuna deficienza di metodo può essere addotta a scusa di un esperimento che non raggiunga lo scopo. Ed ecco la necessità di un pronto adeguarsi alla situazione, di un non protrarre lo esperimento che mostri di vacillare oltre quel limite che non ne permetta eventualmente la salvazione col ritorno alla tradizione. Ritorno d'altro canto che, quanto più prontamente intuito come necessario e deciso dal docente, tanto più dovrà essere cauto, lento, graduale, nei confronti del discente.

Di qui una quantità di problemi, di restrizioni, di limiti che parrebbero precludere la via ad ogni forma di esperimento nella scuola. Ma contro questa pessimistica conclusione si schierano, per fortuna, vigorosi elementi positivi. Primo

fra tutti, come è del resto sempre avvenuto, la capacità, il tatto, il senso di misura, la serietà dell'insegnante. Secondo, la sua esperienza: esperienza dell'insegnamento in generale, ma più particolarmente esperienza del metodo che intende adottare, anzi, che intende creare, formata attraverso assaggi parziali, attraverso progressivi adattamenti della sua stessa mentalità al nuovo genere di lavoro, attraverso reiterati sforzi di penetrazione nella mentalità del discente, in modo da esaltare le proprie qualità di autocontrollo e di percezione delle reazioni altrui.

Inutile dire che a queste capacità personali si dovrà aggiungere lo studio attento del metodo e la conoscenza dell'indirizzo che per esso si vuol dare all'insegnamento: se esperimento ci deve essere sarà esperimento condotto secondo un programma, su una via già tracciata almeno idealmente, se non concretamente. Ma questo è già un altro problema: restiamo nei limiti di quello della pratica applicazione del metodo. Infatti altro è il problema del metodo, altri sono i problemi che la sua pratica applicazione fa sorgere.

Il metodo didattico non può essere d'altra parte valutato se non in base all'esperienza. Le difficoltà e le barriere, anziché costituire un ostacolo insormontabile, devono essere uno stimolo per chi è fermamente convinto che la scuola può essere migliorata e che questo miglioramento deve prendere le mosse non solo dal sistema scolastico in generale, ma dal basso, dalla pratica dell'insegnamento quotidiano. Una volta concesso questo, una volta ammesso che di esperimento nella scuola si può e si deve parlare, si può anche tranquillamente esprimere la convinzione che l'esperimento non fallirà.

Non serve citare come garanzia il valore e la capacità degli insegnanti: il metodo non vuole essere un segreto riservato ad una ristret-

ta cerchia di sperimentatori. Anzi, quando esso potrà essere praticamente da tutti adottato e riconosciuto, dovrà poter essere l'aiuto più efficace particolarmente per coloro che alla scuola, per varie ragioni, devono sottrarre una parte della loro attività. Finisce dunque in un certo senso anch'esso per rispondere alla legge del minimo sforzo, o almeno, a parità di sforzo, del massimo risultato.

Ma non basta che l'insegnante entusiasta e capace si proponga di attuare una nuova metodologia nel suo insegnamento. Insegnare con metodo nuovo una o due, o più materie resterebbe sempre un fatto isolato se anche gli insegnanti delle altre materie non aderiscono al tentativo e non vi portano la loro collaborazione. Altrimenti il discente, sbalestrato tra due maniere opposte di concepire la scuola, costretto a due atteggiamenti diversi della disciplina scolastica, abituato a due pesi e due misure, impossibilitato a scegliere tra i due metodi il migliore, e incapace del resto di giudicarlo, si troverebbe in una situazione psicologicamente e pedagogicamente insostenibile. Il problema del coordinamento tra i vari insegnamenti, al fine di ottenerne la tanto desiderata unità, da problema parziale e superabile abbastanza facilmente con la buona volontà, diviene qui problema vitale e profondo, con il quale deve commisurarsi tutta la scuola media. Ma di questo altra volta.

Infine la famiglia, abituata a concepire la scuola secondo un determinato ordine di idee, fondato sulla esperienza diretta degli stessi genitori, che pur sono stati scolari, non può non reagire alla novità che sembra travolgere la tradizionale placidità di questa concezione. Anche la famiglia ha diritto di essere informata, di essere aggiornata, di seguire il lavoro che si fa nella scuola, altrimenti si correrebbe il rischio di creare tra scuola e famiglia quella frattura che poco fa si

è accennata come pericolosissima tra materia e materia.

In tal modo l'esperimento si allarga a funzione viva e vitale della scuola intesa, nella sua totalità, come educazione. Può reggere l'entusiasmo dell'insegnante per vivificare tanta mole di lavoro, per infondere anzitutto a sè stesso,

poi ai colleghi, infine ai genitori, fondata fiducia nel tentativo che per opera loro si viene svolgendo? Noi pensiamo e ci auguriamo che così sia: perchè da questo dipende, e non in piccola parte, l'avvenire della scuola italiana.

Giuseppe Francescato



Tutto ciò che apprende l'infanzia deve essere il risultato della sua attività e il prodotto spontaneo delle sue forze, una creazione piena di vita.

PESTALOZZI

Scuola - lavoro - consapevolezza

DEDICATO AGLI INSEGNANTI

In una scuola della città è stato dato tempo fa il seguente tema, svolto in classe tutto gli occhi dell'insegnante: « La scuola e i suoi vari insegnamenti. Dite che cosa da essa vi attendevate, che cosa v'ha finora dato e ciò che sperate di ricevere per la vostra cultura e la vostra educazione ».

Un alunno diciassettenne che aveva abbandonato gli studi e da un anno e mezzo li ha ripresi, dopo aver accennato alle sue scapestrataggini e alla superficialità con cui ha frequentato la scuola media, nonchè all'orrore che gli ispirava la scuola dopo una bocciatura subita in terza media, così continua il suo elaborato:

« Se avessi avuto la fortuna di vedere le cose chiare e reali come le vedo ora, vari anni fa, certamente non sarei stato bocciato in terza media, nè avrei perso un altro anno a lavorare, come feci, convinto che il lavoro fosse una cosa da prendersi alla leggera, con noncuranza, come tutto quello che era venuto a mio diretto contatto. Ma un proverbio dice che "sbagliando s'impara"; ed infatti io sbagliai nel lasciare la scuola, perdendo così inutilmente un anno; ma ho imparato, almeno in parte, come ci si deve comportare per il bene proprio e del prossimo.

Ma da chi l'ho imparato? Ho imparato questa lezione dal "lavoro" e dal lavoro ho imparato ad essere costante, a combattere con forza d'animo la battaglia giornaliera, a dare il giusto valore ad ogni cosa.

Ora capisco, almeno in parte, come il lavoro nobilita e faccia uomini veri mentre io sono stato sempre uno scansafatiche di prim'ordine.

Ma per dire la verità, nemmeno ora, pur dando al lavoro il suo giusto valore, io mi sento attratto da esso; ed è per questo che cerco e voglio fare il mio dovere a scuola, per completare quella educazione che "prima di tutti, nonostante gli sforzi che fecero i miei genitori, mi ha dato il lavoro" ».

Forse è superfluo un commento. Ma non inopportuno osservare che se un giovane pur riconoscendo i suoi torti, afferma di aver avuta la sua prima e vera educazione dal lavoro e non dalla scuola, ciò costituisce un terribile atto di accusa che dovrebbe far tremare gli educatori degni di questo nome.

E ancor più: che questo giovane è ritornato alla scuola che aveva abbandonata; e vi è tornato per completare la sua educazione, perchè « crede » di poterla completare nella scuola.

Tra qualche anno uscirà con un diploma ed inizierà la sua professione.

Domandiamoci: potrà dire che la scuola gli ha dato ciò ch'egli cerca o non dovrà amaramente accorgersi di aver poste male le sue speranze ed affermare che la scuola (e quindi gli insegnanti) non ha adempiuto altro che la funzione di un « distributore di benzina »?

IL CENTRO DIDATTICO DI SAN PIETRO AL NATISONE

E' entrato nel suo terzo anno di vita. L'8 febbraio alla presenza di numerosissimi insegnanti medi ed elementari, il Provveditore agli Studi ha aperto l'attività didattica per il 1951.

Dopo brevi parole del preside dr. Ciro Romano che ha ricordato come il centro sia una specie di continuazione dell'Istituto Magistrale, allo scopo di tener sempre aggiornati gli insegnanti sui problemi della scuola e come a continuarlo valgono soprattutto la fede e l'entusiasmo dei docenti e dei maestri, il Provveditore si compiace in particolare per l'argomento proposto quest'anno allo studio: la psicologia dell'adolescente; e si augura che all'approfondimento di tale aspetto della psicologia diano il loro valido contributo in ispecie gli insegnanti medi. Poichè prima ancora di affrontare la didattica e la tecnica dell'insegnamento necessita appunto conoscere e conoscere bene l'adolescente e l'ambiente familiare e sociale in cui vive.

La riforma della scuola potrà venire non da una legge che traduca in articoli determinate nor-

me, ma dall'intimo di ciascuno di noi che viviamo nella scuola e per la scuola.

Il dott. Sacco svolge quindi la sua prima lezione sull'Orientamento Scolastico e Professionale. Con parola semplice, piana ed efficace egli dimostra la imprescindibile necessità dello studio della psicologia, della biologia e dei fattori ambientali per potere, insieme con la famiglia giungere ad avviare il giovane per quella strada che meglio si addice alla sua mentalità, alle sue attitudini e capacità sicchè a lui stesso e alla società ne derivino i migliori benefici. La lezione, ricca di esemplificazioni e accompagnata da relazioni di esperienze personali ha vivamente interessato i presenti e ne è seguita una discussione alla quale hanno partecipato, oltre agli insegnanti presenti, il Provveditore ed il Preside. Ha riassunto e concluso lo stesso dr. Sacco.

Quindi il prof. Passone, docente di pedagogia nell'Istituto magistrale ha brevemente riassunto il lavoro svolto negli anni scorsi e tracciato il piano delle lezioni per il 1951.

La nozione d'interesse è la pietra d'angolo della Scuola attiva... essa sopporta tutto l'edificio. Niente senza l'interesse, niente al di fuori di esso... Interesse, sforzo, creazione, tanti termini diversi per designare gli aspetti di un solo dinamismo profondo.

FERRIERE

L' INSEGNAMENTO DELLA LINGUA

LA LETTURA

La grande diffusione dei settimanali a fumetti, del cine sonoro e di giornali in rotocalco hanno fatto sì che il gusto per la lettura sia fortemente diminuito. Il fanciullo, come l'adulto, ama l'impressione rapida e sintetica e non è più portato a gustare la descrizione minuta e precisa, cara a tutti i nostri scrittori dell'ottocento. E' forse il senso travolgente della vita moderna che ha staccato i nostri alunni dalla lettura, e vi ha notevolmente contribuito anche la noia che era congiunta all'insegnamento del leggere e dello scrivere col metodo tradizionale, basato sulla sillabazione. Il metodo naturale ha reso questo apprendimento più gradito agli alunni, e i testi in uso nelle prime due classi hanno assecondato il gusto dei piccoli lettori con numerose e ben riuscite illustrazioni a colori.

Bisogna che questo interesse per il libro sia tale non solo per la vivacità dei colori, ma soprattutto per il suo contenuto; nel far sentire questo interesse negli alunni sta appunto il fine principale di ogni insegnante.

Giustamente il Cian afferma: « Non ho certo bisogno di dimostrare qui l'utilità del leggere, l'ufficio suo, strumento efficace anzi necessario alla cultura non pur nella scuola, ma fuori di essa, in tutte le contingenze della vita. Ognuno sa che la lettura rende possibili nell'organismo intellettuale dell'uomo quelle medesime funzioni di nutrizione e di ricambio che avvengono nel suo organismo fisico: sicchè si può dire esser racchiusa nel libro quasi una linfa vitale che alimenta di sé il cervello dell'uomo. Noi oggi leggiamo affrettatamente, affannosamente, quindi non bene. Un'irrequietezza quasi morbosa ci invade e ci fa sentire anche nelle nostre letture. In un certo senso abbiamo disimparato a leggere; dacchè abbiamo perduto il gusto della vera lettura, calma, serena, meditata, disinteressata. La lettura non è più un onesto e proficuo piacere intellettuale; è divenuta, nella maggior parte dei casi, un tormento a cui ci asseggiamo stretti fra la necessità, il desiderio, il timore. Essa non è più un atto spontaneo e gradito; è invece un dovere, spesso null'altro che professionale ».

La lettura quindi è un'arte tutt'altro che facile. Quest'arte del leggere dobbiamo solo iniziarla nelle nostre scuole elementari, dobbiamo gettare le fondamenta, come facciamo del sapere in generale. Come dobbiamo avviare i nostri alunni a leggere con espressione e con garbo? Il Bertoli risponde con chiarezza a questa domanda: « Il maestro, che conosce l'arte sua, legge, accompagna gli uomini e fa leggere, esigendo grazia e speditezza graduale; dà l'intonazione e la corregge, insegna le varie cadenze e le inflessioni della voce, regola le pause e addestra i discepoli negli interrogativi e in tutto ciò che rende il leggere garbato e piacevole. Questa lettura significativa va curata fin dalle prime classi per i seguenti motivi: a) perchè nel bene e nel male è questione di cominciare, mentre poi è difficile rimediare a certi difetti; b) perchè son troppo pochi

gli uomini che sanno leggere in modo piacevole; c) perchè la buona lettura è fondamento al buon parlare, al ben porgere, alla recitazione e alla declamazione; d) finalmente perchè la bellezza e l'efficacia di un brano di prosa, e di poesia soprattutto, dipendono in molta parte dal modo con cui si leggono. La lettura è garbata quando indica piacevolmente il senso o il pensiero espresso dall'autore; e questa indicazione dipende dal tono della voce, dalla bontà della pronunzia, dalle pause giuste e opportune, e soprattutto dalla naturalezza e spontaneità dell'azione del leggere. Per conseguenza, legge con garbo chi s'avvicina a chi parla, mostrando quasi di parlare leggendo. Aggiungere adesso che siffatta lettura dev'essere avviata e condotta grado grado, e che si perfeziona e si migliora di classe in classe a misura che l'intelligenza si apre e il sentimento si svolge, è dire cosa evidente e a tutti nota; come pure è inutile osservare che se il libro non è adatto e ben scritto, siffatta lettura espressiva è difficile se non anche impossibile. Il libro di lettura deve servire specialmente per esercitare l'attenzione degli alunni stimolando la riflessione e richiamando talvolta certe cose insegnate; per lo studio del discorso; per l'educazione morale. Spiegare il libro di lettura vuol dire trar fuori, esercitando le facoltà e le forze della mente e del sentimento degli alunni, perchè nell'uomo il male o il bene vengono soprattutto dal cuore, il quale vuol essere costantemente educato. Compiuta la lettura, prima da parte del maestro e poi degli alunni, e dato un cenno generico di ciò che è stato letto; rileggete il primo periodo, domandate l'uso delle parole e delle frasi che possono essere intese, servendovi di facili confronti, affinché il fanciullo li intenda in quel dato contenuto e significato del libro fino a ottenere dagli alunni l'esposizione dell'intero periodo con parole proprie e sintassi che corra. Fate riassumere via via i periodi e quindi tutto il brano così spiegato, badando continuamente che gli allievi imparino a ben parlare, se volete che imparino a scrivere. Scrivere significa parlare con la penna in mano, osserva il De Amicis. Si rilegga ora il brano espressivamente. E' adesso che può essere letto con arte! Ora sì che il garbo si può dare ed esigere... ».

Il Bertoli fa quindi un'ampia critica dei libri di testo classificandoli come segue: a) libro-omnibus: testo unico che riunisce in un volume tutte le materie senza dare ad esse quell'unità che unicità del libro potrebbe supporre; b) libro zibaldone: accozzaglia di racconti riguardanti gli argomenti fissati dai programmi per ciascuna classe; c) libro romanzo: racconto continuato che permette numerosi insegnamenti desunti dall'intreccio; può piacere agli alunni; d) libro educativo: ha di mira solo l'educazione morale e civile, è quindi unilaterale; e) libro antologia: contiene una raccolta più o meno graduale e ordinata di scritti di vari autori, ma non sempre la scelta è fatta bene; f) libro organico: ha di mira l'istruzione della mente e l'educazione dell'animo; il sapere indispensabile all'infanzia è disposto per gruppi organici distinti e diversi l'uno dall'altro, ma pure legati fra loro logicamente e sostanzialmente in modo da formare un tutto così vario ed armonico, quasi si trattasse di un organismo.

Queste suddivisioni, vecchie quasi di cent'anni, possono essere ancora ritenute valide. Dopo il libro di stato obbligatorio, che, se limitava la

nostra libertà, ci toglieva però anche la responsabilità della scelta, abbiamo ora una vera invasione di libri di testo talchè sarebbe quasi necessario l'uso di una bussola per poterci meglio orientare sulla scelta. La scelta sbagliata di un libro di testo compromette irrimediabilmente quell'amore, che ogni vero insegnante dovrebbe istillare nei suoi alunni. Il libro bello e istruttivo quindi deve essere attraente e invitante, ma, nello stesso tempo, non dovrebbe venire a patti coi piccoli lettori, sfruttando o la passione avventurosa, o il vivissimo desiderio per l'illustrazione, che ha già la tendenza a trasformarsi in fumetto.

Base quindi di una buona lettura è dunque il libro ben scelto.

Il libro di lettura è però solo la materia prima sulla quale non deve lavorare esclusivamente l'alunno, deve farsi sentire anche l'opera del maestro. La lettura espressiva e franca del maestro non si fa troppo sentire nella scuola, sembrerebbe che anche i maestri si fossero dimenticati della lettura e ritenessero quindi di leggere un compito esclusivo degli alunni. I programmi del 1923 consigliavano le letture fatte dall'insegnante, per questo nelle occupazioni intellettuali ricreative era fatto largo posto alle letture dell'insegnante. Basta osservare la gioia degli alunni quando la maestra legge con vivo senso d'arte un racconto del « Cuore » o di « Pinocchio » o di altro autore che ha realmente scritto per l'infanzia. Sui volti degli alunni si legge l'emozione, l'interessamento, l'amore che li lega al protagonista. Giustamente il Casotti afferma che la lettura sapientemente curata dall'insegnante mira a sostituire quasi il commento del passo letto. Infatti la lettura è il commento più penetrante, perchè dà, di ogni parola, la sfumatura giusta, con la diversa inflessione della voce fa sentire e sottolineare l'importanza di certe parole e frasi, fermando l'attenzione nei punti di maggior interesse. La lettura diretta dell'insegnante è dunque la lezione di lettura più efficace e duratura.

Giustamente il Lombardo Radice osserva: « Si chiede che il maestro sia narratore di novelle, di leggende e di racconti, e a cominciare dalla terza classe di leggende eroiche del mondo antico e dell'epopea cavalleresca e religiosa. Queste che si chiamano ore ricreative, solo per distinguerle dalle ore dei compiti, ma che in realtà sono le ore di raccoglimento più belle, sono non solo proficue ore di lettura espressiva ascoltata, che va oltre ogni interesse scolastico, ma anche di incoraggiamento e preparazione alla lettura personale e libera fuori di classe. Sono il dono più grande che un educatore possa fare: quello del gusto del leggere. Leggere con animo sgombro e disinteressato, con cuore non di alunno, ma di poeta ».

Questo insistere continuo sulla necessità della lettura da parte del maestro potrà parer strano e forse anche contrario ora che i metodi della scuola attiva figurano sminuzzati in tutte le esperienze didattiche moderne. Infatti la scuola attiva non è libreria (perchè è scuola di esperienza e di lavoro, di esplorazione e di ricerca, di esercizio e di inventività e di attività creativa) ma ha bisogno di libri al plurale. Libri: per consultarli allo scopo di riconoscere, classificare, ordinare il materiale di osservazione o di ricavarne annotazioni utili nelle proprie relazioni, spunti per verifiche e piccole indagini; per dare insomma nervi e forma agli schemi

delle nozioni, onde disporre per tempo e da lontano l'animo alla intelligente e critica curiosità che dovrà signoreggiare negli anni dell'adolescenza e della maturità, se l'educazione raggiunge il suo fine.

Si è passati così, senza accorgersene, dalla lettura del maestro a quella individuale di ogni singolo alunno. Ma quando la lettura individuale viene riferita in classe diventa subito collettiva con la discussione fra compagni. Naturalmente la scuola deve guidare questa lettura individuale: non soltanto per centrare interpretazioni storiche deviate, o altro, ma per mettere a fuoco nella coscienza individuale il valore della esperienza. Solo così facendo riusciremo a creare nei nostri alunni un vero interesse per la lettura e, con questo, anche la conquista del sapere.

G. P. Beinat

L'Ente Opera Montessori avverte che si svolgerà a Roma tra il 2 aprile e il 30 giugno 1951, un Corso nazionale di differenziazione didattica secondo il Metodo Montessori. Tale Corso, che sarà diretto personalmente dalla dottoressa Maria Montessori, si propone di dare alle maestre di grado preparatorio ed elementare la conoscenza teorica e pratica del metodo anzidetto applicato nelle Case dei Bambini (dai 3 ai 6 anni) e nelle scuole elementari. Al Corso possono partecipare maestri (di scuola materna e di scuola elementare) e tutti coloro che desiderano conoscere il funzionamento delle Scuole Montessori. La tassa d'iscrizione, frequenza ed esami è di L. 500, la quota delle spese per il consumo del materiale è di L. 10.000.

La Segreteria del Corso ha sede presso l'Ente Opera Montessori - C. Vittorio Emanuele n. 116 - Roma.

NOTE DI PSICOLOGIA

I REATTIVI MENTALI

Credo che ormai si possa considerare fuori di discussione la necessità di conoscere profondamente il ragazzo nella Scuola, capirne le tendenze e le aspirazioni, valutarne l'intelligenza e le attitudini. Sarebbe ideale giungere a questa conoscenza attraverso l'intuizione diretta. Ma la facoltà di intuire è un dono di natura concesso a pochi. I ragazzi che ci passano dinanzi sono numerosi, i nostri contatti con ciascuno di essi sono troppo rapidi e superficiali. La conoscenza che ne abbiamo è astratta e frammentaria.

Anche la conoscenza del comportamento del soggetto fino al momento presente può permettere una valutazione, ma questo metodo è di difficile applicazione perchè gli elementi non sono offerti da una osservazione scientifica, e inoltre non servono per giudicare del comportamento futuro.

Le classificazioni delle varie materie di studio nella scuola, danno un giudizio, ma tutt'altro che concreto e completo. La memoria, la volontà, l'attenzione possono dare dei risultati soltanto apparentemente equivalenti. Inoltre ha grande importanza valutare il ragazzo prima che i risultati della Scuola indichino che ha sbagliato strada.

Anche la medicina ci offre una conoscenza del fanciullo attraverso i dati somatici, ma questi non rispondono al livello di intelligenza nè ci rivelano le facoltà psichiche.

Soltanto il metodo psicologico, può dare una valutazione scientifica attraverso lo studio delle funzioni mentali dell'individuo, facendolo reagire davanti a problemi concreti.

I metodi della psicologia possono essere analitici e sintetici. I metodi analitici studiano le funzioni separatamente: capacità sensoriali, percettive, associative e di giudizio — capacità di attenzione, di memoria, di apprendimento — immaginazione e fantasia.

I metodi sintetici esaminano gruppi di abilità corrispondenti a ciascuna età o vogliono, attraverso l'esame di una sola funzione, valutare l'intelligenza e la personalità. Questi metodi hanno il difetto della unilateralità, mentre gli analitici non danno una visione completa della personalità. L'ideale è rappresentato da un metodo analitico, che concluda riassumendo le sue osservazioni in una visione sintetica.

I metodi psicologici basano lo studio dell'intelligenza e delle funzioni mentali su prove pratiche studiate in modo da impiegare le varie attività mentali. Sono queste prove i « mental tests » (reattivi mentali). Ad una osservazione superficiale questi potranno apparire simili alle prove scolastiche, ma in realtà sono studiati in modo da non tener nessun conto della cultura del soggetto e da far reagire praticamente e spontaneamente le varie funzioni mentali al di fuori di ogni influenza estranea.

Alfred Binet fu il primo psicologo che negli ultimi anni dell'800, ideò

un metodo pratico per la valutazione dell'intelligenza ottenendo una scala metrica per le varie età. Per ogni età dai tre ai diciotto anni furono scelti dei reattivi superati dalla maggioranza dei ragazzi di ciascuna età. secondo il numero delle prove superate si ottiene così l'età mentale che si confronta infine con quella reale o cronologica del ragazzo. Facendo il rapporto tra il numero delle prove superate e l'età reale in mesi si ottiene un quoziente intellettuale (Stern). La scala di Binet-Simon è tutt'ora messa in pratica nella revisione di Terman e Merrill. Un soggetto che risolva tutti i compiti della sua età si può considerare normale. Si possono allora esaminare le prove dell'età superiore contando due mesi di età in più per ogni prova superata.

Da tre a dieci anni ogni prova corrisponde a due mesi di età. Per i dodici anni invece corrisponde a tre mesi, per i quattordici a quattro mesi, per i sedici a cinque mesi, per i diciotto a sei mesi. Se il quoziente di intelligenza è superiore a 1,40 abbiamo una intelligenza eccezionale, da 1,20 a 1,40 ottima, da 1,10 a 1,20 buona, da 0,90 a 1,10 media normale, da 0,80 a 0,90 debole, da 0,70 a 0,80 leggera deficienza, sotto 0,70 deficienza. In base a questi quozienti si possono trarre quindi conclusioni anche sulla anormalità dei soggetti. Ma per i frenastenici in particolare ci dà una serie di reattivi S. De Sanctis.

Recente è la pubblicazione della scala di Valentine che è una selezione ed elaborazione di quella di Binet-Simon nella revisione Termann e in quella Burt, della scala Descoeudres e di quella Kuhlmann. Le prove sono applicabili per bambini da due a undici anni. Se il soggetto non risponde a qualche prova della sua età il Valentine ammette di tentare quelle degli anni superiori anche per quattro o cinque anni successivi e questo rende la scala adattabile. Nella elaborazione della scala il Valentine ha cercato di attenersi a prove semplici e varie. Il materiale è di facile preparazione ed applicazione. Le prove permettono di verificare la intelligenza generale e vari aspetti di essa. Sono scelte anche in modo da suscitare interesse e divertimento. Il Marzi esaminò con la scala Valentine e la Termann, 100 alunni dell'istituto medico pedagogico « Umberto I » di Firenze e concluse per una affermazione del maggiore valore di ogni applicazione della scala Valentine per i bambini dai due ai sette-otto anni in confronto a quello della scala Termann. Quest'ultima dava differenze in più anche di otto mesi su 73 soggetti.

Anche Descoeudres ci dà una scala di mezzo in mezzo anno graduata per bambini da due a sette anni. A ogni mezzo anno corrispondono sei domande: due di linguaggio e le altre riguardanti altri aspetti psichici. Ogni reattivo equivale ad un mese di intelligenza. I reattivi sono compresi in sette gruppi: I) Reattivi completi di Linguaggio; II) Reattivi parziali di linguaggio; III) Linguaggio degli scolari; IV) Abilità manuale; V) Osservazione; VI) Sviluppo della nozione di numero; VII) Giudizio.

Si incomincia con l'esaminare con i reattivi dell'età del bambino. Se ne sbaglia la maggior parte si passa all'età inferiore, se li risolve tutti si passa a quella superiore. All'età mentale ottenuta si può applicare la formula di Stern per il quoziente di intelligenza.

Una scala per la prima infanzia ci dà Kuhlmann dai tre mesi ai due anni. I reattivi hanno lo scopo di esaminare la coordinazione motrice,

quella binoculare, i riflessi palpebrali, l'equilibrio della testa, la capacità di linguaggio, di imitazione di movimenti, a due anni è richiesta l'obbedienza ad ordini semplici.

Per lo sviluppo della motilità abbiamo la scala di Oseretzki dai quattro ai sedici anni. Questa fu modificata da Alabastro che cercò di ottenere dei profili motori espressi graficamente con gli stessi dati dalla scala di Oseretzki. Per costruire graficamente il profilo si riportano su di un grafico i componenti motori e le singole età in dieci gradi, tenendo in conto che per 11-12 anni vale un solo grado, e così pure per 13-14 e 15-16. Si segna con un punto il grado raggiunto nelle esecuzione di ciascun reattivo e si riuniscono i punti con una linea. E' interessante confrontare il profilo così ottenuto sia con la costituzione somatica del soggetto, sia con il profilo mentale per stabilire se vi sia o meno corrispondenza.

Le scale fin qui esaminate non ci danno un profilo psicologico del soggetto. Questo si ottiene con il metodo analitico di Rossolimo. I reattivi di Rossolimo comprendono l'esame di 11 capacità psichiche mediante 28 serie di prove. Vengono esaminate: l'attenzione, la volontà, la memoria visiva e uditiva, la prontezza di apprendimento, la capacità di giudizio e di combinazione, l'ingegnosità, l'immaginazione, lo spirito di osservazione. I risultati sono segnati con un + o con un — secondo l'esito. Bisogna anche tener conto del tempo impiegato e di ogni manifestazione particolare del soggetto. Quindi si portano sopra un grafico i risultati ottenendo mediante una curva il profilo psicologico. I risultati degli esami possono essere espressi complessivamente anche con una formula che indica la altezza media P del profilo. Per questo scopo si raggruppano le attitudini in tre gruppi: tono psichico = t, capacità mnemoniche = r, capacità psichiche superiori = s, $t = \text{attenzione} + \text{volontà}$, $r = \text{memoria immediata} + \text{memoria a distanza}$, $s = \text{fissazione} + \text{giudizio} + \text{combinazione} + \text{ingegnosità} + \text{immaginazione} + \text{spirito di osservazione}$.

$P = t + r + s$. Per mezzo dell'altezza media P del profilo si può valutare anche il grado di deficienza mentale.

Anche Vermeylen ci dà un metodo integrale di esame delle principali funzioni mentali: attenzione percettiva e reattiva-memoria di fissazione, di conservazione, di evocazione-immaginazione semplice, associazione semplice, comprensione, giudizio, ragionamento, discriminazione, generalizzazione, immaginazione, abilità di combinazione. Raggruppa queste funzioni in funzioni di acquisizione, funzioni di elaborazione, funzioni di esecuzione. Ad ognuna di queste corrispondono dei reattivi di dieci diversi gradi classificati in ordine di difficoltà crescente. Si riportano i risultati su di un diagramma e se ne ottiene infine un profilo ottenendo il livello di ciascuna funzione in particolare e il rapporto fra le diverse funzioni e l'età mentale generale.

Un esame sintetico è quello della psicodiagnosi di Roschach. Si basa sulla interpretazione di macchie di inchiostro. Queste macchie si offrono a molte interpretazioni sia nel loro insieme sia nei particolari. Le tavole di Roschach sono dieci in nero e a colori. E' necessario qui più che mai creare un ambiente calmo dovendo l'attenzione essere tutta fissata sulla tavola. Il soggetto deve esprimere il suo parere su ciò che gli pare che la macchina rappresenti.

E' opportuno tener conto non solo delle risposte, ma anche delle espressioni della faccia, delle reazioni emotive e di tutte le osservazioni del soggetto. La forma della macchia è quella che più facilmente suggerisce una interpretazione, sia dell'intera macchia che di un particolare. Le risposte chiare e logiche sulla forma della macchia hanno grande importanza per il giudizio sul processo intellettuale e sul temperamento del soggetto. Nell'interpretazione vi può essere anche una sensazione di movimento, in tal caso la risposta è indicata come « Kinestesica ». Tali risposte si hanno da bambini di labile affettività e che amano la decorazione, e sarebbero da considerarsi come indice di sviluppo delle capacità interiori. Secondo Furrer sarebbero indice della capacità di adattamento affettivo. Quando la risposta è determinata solo dal colore, significa l'impulsività ed esplosività degli affetti. Più rare sono le interpretazioni di chiaroscuro e sarebbero espressione della capacità di adattamento affettivo. Naturalmente la massima importanza è data al contenuto delle interpretazioni, ma l'originalità delle risposte ha la sua importanza. L'applicazione del metodo è però delicata e complessa.

Luisa Vuano Caruzzi



Il maestro non deve chieder conto solo delle parole della lezione, ma del senso e della sostanza; e deve giudicare del profitto che lo scolaro ne avrà ricavato dalla testimonianza non della memoria, ma della vita di costui.

MONTAIGNE

LIBRI E RIVISTE PER LA SCUOLA

L'EDUCAZIONE DELL'ALUNNO per la riuscita della vita delle squadre

(Da un articolo di Mrs. Marie M. Hughes, professoressa aggiunta di pedagogia e direttrice della scuola W. M. Stewartn all'Università di Utah pubblicato nella Rivista "The Elementary School Journal", aprile 1950).

La maggior parte delle attività umane sono esercitate al giorno d'oggi o nell'ambito di un gruppo o di una organizzazione. E' diventata ormai una verità evidente l'affermazione che il principale problema dell'umanità è quello del saper vivere insieme e dell'imparare a risolvere insieme i problemi. Spesso per descrivere questo desiderabile stato di cose si usa la parola cooperazione. Tutti i ragazzi e le ragazze che frequentano la scuola sono membri di parecchi gruppi; tuttavia il gruppo della classe è quello a cui tutti appartengono per tutto il periodo scolastico. Che concetti si formano nelle loro menti relativamente al vivere e all'operare come membri di un gruppo?

Si può scoprire una parziale risposta a tale domanda nel resoconto di un gruppo di 75 ragazzi frequentanti l'ottava classe che si erano divisi in un certo numero di comitati per stendere delle regole miranti a guidare la loro condotta in classe. Quando il loro resoconto fu pronto, si notò che l'affermazione comune a tutti era «cooperare con gli altri». Ma quando venne loro chiesto che cosa intendessero per «cooperare con gli altri», la risposta più frequente fu «fare quello che vi si dice di fare». Solo sei ragazzi dimostrarono la coscienza della dinamica del concetto «cooperazione», scrivendo «dare agli altri una possibilità».

Il significato di queste risposte di ragazzi e ragazze dell'ottava classe era tale che io decisi di raccogliere un documentario di situazioni in cui la parola cooperazione fosse usata con i bambini. Essendo coordinatrice

di programmi, obbligata a visitare molte classi, potei raccogliere un discreto numero di casi. Feci molte volte attenzione a quando l'insegnante usava in classe la parola «cooperare». Per esempio, in una lezione di lettura, Maria non aveva il segno, quando le toccò di leggere, e l'insegnante le disse: «Tu non cooperi con noi». Ai bambini si dice che devono cooperare in casi di infrazioni alla buona condotta, come quando un insegnante, sospirando con tono risentito: «Rinaldo e Susanna non cooperano con noi».

Riassumendo le osservazioni del mio documentario, si può dire che la maggior parte delle attività di classe non erano altro che recitazioni all'insegnante il quale faceva domande e riceveva risposte. Non c'era partecipazione di gruppo. La maggior parte dei giovani vogliono rispondere alle domande loro rivolte, perchè vogliono buoni voti, o perchè è la cosa più logica, ma non si interessano delle risposte date dai loro compagni se non per dimostrarsi superiori, perchè sanno che cosa rispondere. E' conseguenza di centinaia di tali situazioni, se gli studenti di un'ottava classe usano il semplice ordine: «Fai quello che ti viene ordinato» per descrivere il concetto dinamico di cooperazione con gli altri. Ci sono naturalmente delle scuole dove ragazzi e ragazze imparano concetti e attitudini appropriati e la conseguente capacità di una giusta vita di gruppi. Un ragazzo americano-messicano fece un buon lavoro quando paragonò i due tipi di situazione della scuola di stato scrivendo: «Quando venni qui,

imparai molte cose che a molti bambini piacerebbe sapere: non è soltanto il lavoro, ma l'essere democratico, perchè, prima di venire in quest'aula, io non sapevo nemmeno che cosa volesse dire, ma quello che voglio dire è che pensavo che essere democratico significasse solo sedere e star quieto ed ora io imparo che per essere democratico bisogna partecipare a tutto».

Quali sono dunque le condizioni che danno incremento alla vita attiva e di responsabilità di un gruppo? Quali sono le attitudini, l'abilità e la tecnica necessarie per lavorare in un gruppo?

1. — Lavoro di gruppo di qualsiasi specie richiede un libero scambio tra i membri di un gruppo. Gli insegnanti hanno la responsabilità di togliere gli ostacoli alla reciproca comunicazione. Il primo ostacolo è quello di non avere il tempo e l'occasione di agire d'accordo e di scambiare idee; il secondo è il clima o l'atmosfera sentimentale della classe. Molti insegnanti hanno paura della discussione, perchè potrebbe condurre troppo lontano; perchè non giunge mai a termine. Quest'ultima osservazione serve a mettere in rilievo il bisogno di una guida nella discussione in modo che possa diventare un'esperienza più fruttuosa. La atmosfera ed il clima sentimentale della classe dev'essere di cordialità e di accettazione di ciascun membro del gruppo, con una comprensione dei particolari bisogni di ogni membro componente il gruppo.

Questa atmosfera non è spontanea, deve essere creata.

2. — Il lavoro di un gruppo, per avere successo, deve trattare problemi e attività che interessino tutti i membri in correlazione. Gli insegnanti o chi è a capo di un gruppo hanno la possibilità di scegliere tra le attività che interessino tutti reciprocamente o che interessino solo individualmente. Ci sono delle classi in cui il tempo viene occupato nel leggere vari paragrafi a turno. Questa non è una situazione di lavoro in gruppo, ma piuttosto di lavoro indipendente, individuale. Una tale situazione è talvolta maggiormente incoraggiata con un premio o un qualche segno di distinzione personale a chi legge senza errori. D'al-

tro canto una lezione di lettura in gruppi implicherebbe uno scopo in comune: per esempio, lettura per ricavare episodi adatti alla drammatizzazione, per paragonare un racconto con un altro ecc.

3. — Il lavoro in gruppi che abbia la durata di un certo periodo di tempo dovrebbe richiedere l'esercizio di vari talenti e varie capacità. Classi di scuole pubbliche con programmi d'istruzione e procedimenti sterili fruttano delle possibilità accademiche assai limitate. Il prestigio e un riconoscimento di superiorità sono sempre agli stessi alunni. Lo stesso si dica dell'aritmetica e di ogni altra materia. Forse l'albo d'onore dovrebbe invece portare il nome di chi durante questo mese ha presentato un miglioramento di fronte al mese precedente, o si potrebbe riservare uno spazio per indicare lavori o altre attività che abbiano importanza per l'intero gruppo. Per esempio: Antonio, Enrico hanno portato piante per il giardino, Roberto ha promesso di portare un arnese per coltivare il giardino, Maria ci presta la sua edizione speciale di Pinocchio.

Abilità varie, attività varie, un bilancio tra azioni individuali e azioni di gruppo con sufficiente differenziazione tra loro perchè gli alunni possano avere un'idea chiara del lavorare insieme ed una comprensione dei valori che derivano dal cooperare con gli altri: questi sono i risultati di una classe veramente democratica.

4. — Le attitudini, le abitudini e le capacità di lavorare in gruppo non si possono acquistare senza l'analisi e la valutazione del processo.

I ragazzi e le ragazze da soli non distinguono quei fattori che operano nel promuovere la produttività del gruppo, o quei fattori che conducono a buone relazioni interpersonali nel gruppo. Essi devono essere aiutati a) ad individuare questi fattori, b) ad acquistare le abitudini e l'attività necessarie ad un proficuo lavoro di gruppo.

L'analisi e la valutazione di una grande varietà di situazione condurranno i ragazzi a riconoscere che ci sono molte specie di capogruppi e molti modi di partecipare al gruppo. Essi imparano che tutti gli individui possono contribuire e che il lavoro

in gruppo può essere più produttivo del lavoro individuale.

Gradualmente, i membri di un gruppo divengono coscienti della parte rappresentata dai diversi membri nei diversi momenti: la parte dell'esperto o consigliere, la parte della persona che sa generalizzare ed elevare la discussione o l'azione, la parte della persona che sa prevedere le conseguenze, la parte di chi ha idee nuove e creative.

Quando i bambini lavorano in una situazione reale di gruppo, possono acquistare l'abitudine e la capacità di esplorare il problema nei suoi vari aspetti, di individuare tutti quelli che ne sono coinvolti, di identificare motivi e desideri, di prendere una decisione, di rappresentare veramente un gruppo, di riferirsi ad un gruppo in modo adeguato.

Queste sono capacità che pochi adulti hanno acquistato.

Sono capacità che richiedono continuo lavoro, poichè non possono mai essere possedute in tal grado di perfezione da non esigere un ulteriore apprendimento.

Biblioteca nelle scuole elementari

Si incomincia a dare maggior attenzione alle biblioteche centrali delle scuole elementari che alle biblioteche di classe.

Tali biblioteche centrali devono tuttavia funzionare bene per assolvere il loro compito: devono cioè essere un centro di libero scambio dalla biblioteca alle varie classi. E perchè la biblioteca centrale possa funzionare così, occorre un personale preparato: possibilmente un bibliotecario che non sia costretto a dedicare alla biblioteca solo le poche ore libere dalle lezioni, che conosca bene i volumi della biblioteca sui vari argomenti, che sia sempre a contatto cogli insegnanti e quindi al corrente degli argomenti, trattati nelle classi e persino degli interessi particolari dei singoli alunni. Il bibliotecario quindi deve da un lato essere in grado di consigliare gli insegnanti e dall'altro lato deve d'accordo con il capo istituto curare un piano di distribuzione tale che permetta il rifornimento dei libri alle classi nel

momento opportuno in modo che tutte le classi ne possano beneficiare.

Il sistema di catalogare potrà essere quello tipo «Dewey Decimal», già sperimentato con successo, ed un catalogo alfabetico può provvedere l'indice del materiale per una facile ricerca. Oltre al catalogo per ordine alfabetico è necessario anche il catalogo per materie, specie nel campo scientifico: tavole, riproduzioni ed opuscoli si possono classificare nel catalogo per materie.

La biblioteca deve diventare influente nella vita del bambino ed una parte integrante dell'insegnamento: tale sarà solo quando i bambini potranno avere libero accesso per consultazioni costanti e continue. Ora che i metodi di educazione sono cambiati e che il libro di testo cessa di avere da solo il compito dell'istruzione e dell'educazione dello scolaro, solo una biblioteca così larga e così attiva potrà corrispondere al compito della formazione della personalità dello scolaro.

(Da un articolo di Jewel Gardner, Ispettore delle Biblioteche Elementari e Medie a Sacramento, pubblicato nella Rivista "Elementary English", maggio 1950).

A. GESELL e F. L. ILG: IL BAMBINO FINO A 4 ANNI NELLA CIVILTÀ MODERNA.

La casa editrice Bompiani ha annunciato la pubblicazione di questo interessante volume, ora reperibile nell'originale inglese o nella sua traduzione francese, nella sua nuova collezione: «I nostri figli».

Quest'opera vuol rispondere a questa fondamentale domanda: «Come si armonizzano le caratteristiche della crescita naturale del neonato e del bambino con le esigenze della cultura?». A questa fa seguito logicamente quest'altra: «Quali sono le esigenze tra la crescita naturale (maturazione) e tra quelle di ordine sociale (acquisizione della cultura)?». Il libro risponde ad entrambe in modo chiaro ed esauriente e l'insegnante non può dire che il leggere queste pagine sia una cosa inutile, perchè riguarda soprattutto il bambino della scuola materna, anzi questo è per l'appunto un libro fondamentale perchè fa il punto sulla prima espe-

rienza umana, sulla quale si fonda l'insegnamento elementare prima e secondario poi.

La parte principale di questo libro è dedicata all'esposizione delle caratteristiche dell'accrescimento mentale durante i primi cinque anni di vita.

Il libro è congegnato in modo che ogni capitolo può stare a sé, essendo trattato esaurientemente un argomento; questa impostazione permette una facile consultazione soprattutto per la chiarezza analitica dell'indice.

Il libro si divide in tre parti: la prima parte è dedicata alla cultura in relazione all'accrescimento; tratta dell'azione collegata tra le forze interne e le forze culturali. La seconda parte è presentata secondo la età per mettere in evidenza lo sviluppo e definire alcune delle più comuni deviazioni che determinano la individualità del bambino. La terza parte tratta dell'accrescimento secondo le direttive provenienti dall'esterno. Il volume termina con un'interessante appendice sul funzionamento della casa del bambino di Yale (nursery).

Nell'impossibilità di esporre in modo esauriente le varie parti del libro si riportano alcuni passi salienti: «La famiglia rimane sempre l'unità base assoluta della cultura moderna». «Il focolare occupa il posto di uno stabilimento culturale dove si trasmettono le antiche tradizioni e si creano nuovi valori sociali». «L'accrescimento mentale è profondamente e inseparabilmente legato all'accrescimento del sistema nervoso. Cinque mesi prima di nascere il bimbo possiede tutte le cellule nervose che gli sarà dato di possedere, molte di esse possono funzionare correttamente. Il neonato ha una psicologia propria fin dalle prime settimane di vita quando non è ancora in grado di tener la testa in equilibrio sulle sue spalle. L'organizzazione della sua personalità dipende dal modo con cui si adatta alle relazioni umane». «Il cervello di un bambino di età prescolare non ha la maturità che gli permetta di distinguere chiaramente interno da esterno, materiale da immateriale, causa da effetto».

«Il bimbo si fa grande in un mondo di oggetti. Si fa grande an-

che in un mondo di persone. Questi due mondi, ben inteso, non sono separati l'uno dall'altro. Il bimbo fa meno distinzioni dell'adulto in essi, spesso li confonde. Il suo sviluppo ha lo scopo di raggiungere questa differenziazione progressiva». «Lo spirito del bimbo è un ammasso confuso di strutture di comportamento e di potenzialità di comportamento. Psicologicamente parlando, la cultura è un corpo organizzato di struttura di comportamento stabilito da generazioni e generazioni di esperienze collettive e trasmesso coi costumi. La personalità totalizza tutto l'apporto della cultura sull'organismo in sviluppo e poichè la personalità è, alle volte, il risultato e lo strumento della crescita, il neonato raffigura il bambino, il bambino l'adolescente, l'adolescente l'uomo maturo. Lo sviluppo della personalità è essenzialmente una scoperta progressiva di sé in reazione agli altri. La personalità, come attualità vivente, subisce tali modifiche con la età, che bisognerebbe tutta una serie di schizzi per dipingere le vie e le strutture del suo sviluppo. Non esistono due bambini esattamente identici, non ci sono neppure due bambini che crescono in modo uguale. Ogni bambino possiede uno stile o metodo di crescita proprio».

«Il tipo di temperamento e il tipo di crescita sono fenomeni strettamente uniti. Ciascuno rappresenta il modo caratteristico con cui un individuo reagisce alle situazioni di vita. Il tipo di crescita è particolarmente significativo perchè esprime l'intero percorso individuale compiuto dall'organismo nel suo sforzo per arrivare alla maturità. I tipi di crescita sono diversi e si manifestano nelle caratteristiche emozionali, i comportamenti motori, le reazioni al nuovo, alla riuscita e allo scacco, nelle relazioni di dipendenza nei confronti delle persone e dell'ambiente circostante. Lo sviluppo non segue una via dritta, devia ora in alto, ora in basso, ora a destra ora a sinistra. Se queste deviazioni non sono troppo numerose o troppo considerevoli, l'organismo trova il suo equilibrio ad ogni passo e rifà allora un altro passo avanti. In vero le fluttuazioni non sono dei periodi vuoti, sono sforzi alla cieca che l'orga-

nismo compie per raggiungere una organizzazione ulteriore. Una cultura rischiarata cercherà di riconoscere questi sforzi e di accomodarsi ad essi. Il bambino è legato alla natura, ma si integra anche con lo sviluppo la cultura. Interpretando gli indici forniti dall'organismo del bambino, la cultura si lega strettamente con la natura». «Il ciclo quotidiano esercita una grande influenza sulla strutturazione delle pratiche culturali».

«Il bambino è lui stesso la norma definitiva del suo sviluppo. Man mano che cresce lo paragoniamo al suo io precedente e ciò ci fa intravedere il suo modo di crescere, essendo l'espressione più comprensiva del suo sviluppo». «L'individualità del neonato è già chiara prima della nascita, già prima del quarto mese di gestazione il prenatal ha già acquisito alcuni tratti fondamentali della sua individualità che appariranno nella sua prima infanzia». «Il primogenito esige molto da sua madre fisicamente e psicologicamente, di ciò ne beneficia l'ultimo nato. L'esagerata preoccupazione dei genitori per il primogenito farà soffrire in certo modo il secondogenito. Le virtù rigide dell'imparzialità devono entrare in gioco già prima della nascita del secondo figlio, se non si vogliono provocare nei due figli incredibili manifestazioni di gelosia. Abituamente il bimbo di 3 anni è psicologicamente pronto ad accogliere bene un fratellino. E' in questo periodo che sta rivivendo emozionalmente la sua vita di bimbo e sta per affrontare il vasto mondo fuori di casa. Non sente la lontananza della madre e s'avvicina volentieri alla nonna. Al momento della nascita il primogenito è meglio che sia portato fuori di casa e che poi non sia abbandonato a se stesso, ma che abbia anche lui la sua parte di cure». «L'età di 5 anni è cruciale, perchè segna un trapasso fra i denti di latte e i molari permanenti. Molti segni fisiologici e psicologici ci fan capire che il bambino ha raggiunto una maturità consistente. Il bambino della scuola primaria si interessa del presente nel luogo e nel tempo. Ben sicuro ama le rappresentazioni; si trasforma in autista, dottore, ecc. Ciò nonostante il suo

spirito resta fisso a ciò che gli è familiare. Non ha nulla di misterioso nei voli della sua immaginazione drammatica. Dagli 8 ai 13 anni si ha un periodo assai distinto nel ciclo dello sviluppo umano. Una volta di più, ma a un livello più elevato e più sofisticato, il fanciullo sembra un prodotto già finito. Certo suppone di avere una personalità propria e si organizza una vita spirituale strettamente personale in casa e fuori, dando prova di un'indipendenza significativa di fronte all'adulto. Diventa un preadulto e usa le prerogative degli adulti. Eccolo divenuto un uomo d'affari in erba, si mette spesso in contrasto coi suoi coetanei. Questo antagonismo è sovente intersessuale. Ragazzi e ragazze si separano e si lanciano in imprese distinte. I tipi di comando, le gerarchie, la difesa gelosa di possesso e i diritti di priorità respingono tutti i modi di comportamento delle tribù primitive, profondamente modificati dagli usi e costumi della cultura moderna. A 8 anni il cervello del bambino ha lo stesso peso di quello dell'adulto, l'adolescente opera profondi cambiamenti nell'organizzazione più complessa del sistema nervoso centrale e negli scambi biochimici dell'organismo. Questi cambiamenti s'accompagnano con alterazioni ugualmente profonde di struttura, di comportamento e di attitudini emotive. L'individualità di base del bambino rimane assai costante, anche durante le transizioni della giovinezza, ma il suo punto di vista su se stesso e sulla cultura subisce riorientamenti di grande portata. I tratti salienti del carattere umano fanno allora la loro apparizione. Essendo stati acquisiti tardi nello sviluppo storico della razza appaiono anche tardi nel ciclo individuale. Comincia ora a essere sensibile alle opinioni degli adulti, alle particolarità del loro comportamento: ci sono tra essi modelli da imitare, degli eroi da adorare. Sceglie i suoi eroi anche nella storia e nelle biografie. La letteratura, l'arte, la religione prendono un significato nuovo e possono creare nuove confusioni, nel suo pensiero. Ha un interesse nuovo assai sorprendente verso le idee astratte. Le ricerca per trovare se stesso. Il bambino d'età prescolare ha le stesse difficoltà a orientarsi, a

stabilire delle distinzioni a-equilibrare i contrasti. E' bene ricordare che queste difficoltà prescolari non rappresentano che uno stadio temporaneo di sviluppo. Troviamo nell'adolescente problemi di crescita uguali e meccanismi di crescita analoghi. E' sempre soggetto alle insufficienze della sua scarsa maturità anche se è ora singolarmente aperto all'influenza altrui e si sforza più che mai di entrare in rapporto con la cultura del suo tempo. Le forze circostanti operano forse con una potenza accresciuta, ma nè lui nè i suoi genitori, malgrado lo zelo che vi mettono, non possono oltrepassare la legge di base dello sviluppo. Possiamo, comparare retrospettivamente l'adolescente a quello che era nella sua infanzia prescolare. E' per questo che una scuola dei piccoli concepita come centro d'orientazione dello sviluppo avrà conseguenze d'una grande portata psicologica e culturale. La scuola dei piccoli è un sintomo e un prodotto di forze culturali ».

Il libro è assai utile ai genitori e ai maestri. Si spera che l'edizione italiana abbia doti di chiarezza superiori alla traduzione in francese.

R. DAL PIAZ: LETTURA E SCRITTURA NELLA PRIMA CLASSE ELEMENTARE. — Editrice Paravia.

Il Dal Piaz riunisce in questo volume tutti i vari metodi dell'apprendimento del leggere e dello scrivere. Il libro è presentato dal prof. Calò che fa una sintesi storico-critica dei vari metodi, raffrontandoli convenientemente tra loro. Segue quindi la trattazione sistematica dell'autore, mettendo in evidenza prima il valore spirituale della lettura e continua dando utilissimi consigli sul procedimento didattico, sul periodo di preparazione spirituale, sugli esercizi preliminari, sulla pronunzia, sugli esercizi di analisi e di sintesi della parola e sul periodo delle prime intuizioni grafiche. Passa quindi in rassegna tutti i sistemi e metodi per insegnare a leggere: metodo alfabetico, metodo fonico puro, metodo delle parole normali, metodo delle proposizioni, metodo delle frasi, metodo globale. Ogni metodo è presentato in forma chiara, ne mette in

risalto i pregi e i difetti dando, nel contempo utili precisazioni di carattere didattico, specie sulla scelta del metodo sia nei confronti delle famiglie che in quelli degli alunni. Nella seconda parte tratta ampiamente della scrittura come mezzo di espressione del pensiero. Nella terza parte vi sono numerose documentazioni. Riportiamo alcuni dei passi più significativi: « Nessun metodo nasce perfetto, per ottimo che sia ha sempre i suoi difetti, che solo il maestro, all'atto pratico, può attenuare e annullare con opportune iniziative, dettate da amore intelligente, vigile e previdente per la scuola. Il valore di un metodo consiste nel suo spirito vivificatore e innovatore che deve nutrire e animare l'azione quotidiana, come si nota in ogni classe condotta con intelligenza e con spirito d'iniziativa personale ».

« Il sillabario che, nei primi mesi di scuola, può rispecchiare più fedelmente il metodo didattico preferito dal maestro nello studio dell'alfabeto e può anche appagare tutti i bisogni spirituali e il mondo reale dei bambini è il sillabario individuale compilato dagli stessi alunni, sotto la guida e lo stimolo del maestro, di pari passo con l'insegnamento della lettura e della scrittura. Per l'allunno nessun sillabario è più bello e più interessante di questo suo primo libro di lettura; e se il maestro saprà fare, il bimbo se lo terrà tanto caro, lo sfoglierà con ammirazione e lo amerà, richiamando con orgoglio su di esso l'attenzione di tutte le persone che lo circondano. E' questo il sillabario che parla subito alla mente e al cuore del bambino e che ha tutte le virtù per risolvere gioiosamente le più ardue difficoltà relative alla scrittura e alla lettura ».

« La copiatura si fonda sull'intuizione visiva. Con questo esercizio il bambino dovrebbe essere indotto ad osservare con molta attenzione le varie lettere e le parole stampate o scritte, con lo scopo di esercitare l'occhio a cogliere l'immagine visiva e grafica e a riprodurle con tutta esattezza ortografica nello scritto. Lo esercizio della copiatura meccanica si converte facilmente in un mezzo comodo per chi vuole tener occupati materialmente gli scolari. Il dettato

si fonda sull'intuizione auditiva. Con questo esercizio gli alunni vengono abituati ad esercitare l'organo dell'udito, a riconoscere e a distinguere immediatamente, l'uno dall'altro, i singoli suoni di cui è composta una parola e a riprodurli per iscritto. Il dettato è passivo quando è formato di suoni e parole isolate, quando è troppo lungo, quando il maestro non favorisce la gioiosa partecipazione degli alunni. La dettatura si trasforma in autodettatura quando il bambino, col solo sussidio della mente, scrive una parola, un pensiero, una strofa, un passo del libro di lettura letti e mandati a memoria, oppure un giudizio espresso da uno scolaro sopra una cosa osservata direttamente in iscuola, sopra qualche azione compiuta dal maestro o dagli alunni e così via. Quando invece il bambino detta a se stesso una parola, una frase o un pensiero che ha creato con le sole sue forze spirituali, cogliendolo dalla sua stessa anima, allora l'autodettato rappresenta già il primo passo verso il componimento spontaneo illustrato ».

Il libro è assai utile per tutti gli insegnanti e soprattutto per chi non ha una salda esperienza didattica, infatti è stato compilato da uno che ha una triplice esperienza della scuola come maestro, come direttore e come ispettore, esperienza realmente vissuta tra i banchi delle elementari.

V. ZACCARA: IL MONDO ECONOMICO E SOCIALE. — Ed. Paravia. Torino. L. 320.

Questo libro è una novità in campo didattico poichè mira a colmare una lacuna particolarmente sentita nei corsi popolari: vuol dare una chiara idea di quelle correnti del pensiero sociale che tanto agitarono e tanto agitano l'animo delle classi lavoratrici, e che formano, già negli adolescenti, il substrato di una coscienza che abbraccerà poi, giunti alle porte della giovinezza, un partito politico. Il libro, in parole povere, vuol combattere quel tipico alfabetismo spirituale che deforma la nostra vita civile e sociale insieme. Il libro si divide in quattro parti: nella prima si richiama alla storia e offre una sintesi della questione sociale attraverso le principali ideolo-

gie politiche e sociali, in particolare quelle marxiste e cristiane; nella seconda parte dà una chiara idea della geografia economica, mettendo in risalto il rapporto popolazione-produzione; nella terza dà brevi nozioni di economia politica: fattori di produzione, risparmio e previdenza, impresa e lavoro, beni e bisogni, domanda e offerta, la moneta e il commercio; nella quarta illustra i concetti di nazione, stato e governo e spiega succintamente la Costituzione italiana concludendo con la pubblicazione della Dichiarazione universale dei Diritti dell'Uomo.

Libro assai utile per i corsi popolari e per i corsi serali di disegno.

A. MARCUCCI: INSEGNAMENTO DELLA SCRITTURA. — Ed. Paravia. Torino. L. 130.

Son qui raccolte brevi osservazioni sull'insegnamento della scrittura particolarmente utili nelle scuole rurali, per le quali il Marcucci ha una particolare competenza dovuta a circa un quarantennio di assiduo e indefesso contatto con i piccoli contadini dell'Agro Romano. Mette particolarmente in risalto i rapporti tra disegno e scrittura ed offre spunti per la creazione di utilissimi e assai semplici sussidi didattici.

A. MARCUCCI: INSEGNAMENTO DELLA ARITMETICA. — Ed. Paravia. L. 130.

Osserva che l'aritmetica è ritenuta dai più una materia poco simpatica. Essa porge modo ad una eccellente ginnastica dell'intelligenza, che spinge a pensare, a riflettere, a ricordare, ad essere precisi e positivi, ma che d'altra parte il suo operar sull'astratto esige dal fanciullo una certa fatica mentale da cui egli rifugge. I punti del programma di aritmetica trattati in questo volume sono quelli fondamentali, che stanno alla base di ogni ulteriore sviluppo dell'insegnamento aritmetico: il concetto di numero e di quantità, le associazioni di quantità, il sistema della numerazione decimale, la tavola di moltiplicazione, il sistema metrico decimale. Enuncia così il suo metodo nell'insegnamento dell'aritmetica: ha particolare importanza il dare un concetto chiaro del numero e della quantità, e lo stabi-

lire bene le basi del meccanismo numerico, il procedere con lentezza e sicurezza, impiegando tutti i mezzi più adatti per fissare questi concetti, in modo da passare dal concreto all'astratto quasi inavvertitamente servendoci di questi tre sussidi: la intuizione, il ragionamento, la memoria. Indica pure semplici sussidi didattici.

A. MARCUCCI: INSEGNAMENTO DEL DISEGNO. — Ed. Paravia. Torino. L. 130.

Anche questo è un utilissimo volumetto, scritto con mente d'artista da chi ha sempre amato e coltivato il disegno e la pittura come ne fanno fede varie mostre personali. Il disegno, quale mezzo educativo, quale esercizio e disciplina di facoltà superiori, quale strumento di espressione ai fini pratici della vita di chiunque, non è soltanto per chi vi ha disposizione, ma è un indispensabile acquisto che s'aggiunge a quanto ognuno ottiene, di conoscenze e di abilità, dall'azione educativa e istruttiva della scuola di tutti, la scuola elementare. Pur nella brevità della trattazione l'autore svolge in modo completo tutto il problema del disegno nella scuola elementare.

A. MARCUCCI: INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA. — Ed. Paravia. Torino. L. 100.

La geografia è movimento, è visione, è ricordo, è realtà. I fatti che studia sono oggetto delle più precise investigazioni ed esperienze. Investe la vita stessa dell'Umanità poiché studia il luogo in cui si è svolta o si svolgerà l'esistenza di tutte le cose; l'inesauribile mondo della materia che con la sua essenza e le sue energie costituisce l'ambiente entro cui le forme viventi seguono il loro destino; fra queste forme primeggia l'uomo che a questo ambiente si uniforma, da questo ambiente trae tutto ciò che serve alla sua vita. E' la oggettivazione della storia nel quadro dello spazio. Così imposta lo studio della geografia l'autore che dà anche tutti gli accorgimenti tecnici per renderla maggiormente comprensibile e dilettevole.

Questa serie di volumetti è assai preziosa per tutti gli insegnanti.

FERDINANDO BERNINI: GUIDA AL LATINO (2 volumi). — « La Nuova Italia ». Firenze.

In quest'opera dell'insigne latinista Ferdinando Bernini i genitori potranno trovare un aiuto sicuro per guidare i loro figli nei primi incerti passi nello studio di una lingua difficile quale è il latino.

L'autore, già noto come compilatore di numerose opere relative allo studio del latino, tra cui un pregiato vocabolario, ha diviso l'opera in due volumi, il primo dei quali contiene una sintetica grammatica latina, corredata di numerosi esercizi per le versioni; il secondo comprende due parti: nella prima si dettano alcune norme per l'assistenza familiare al ragazzo; nella seconda sono date le traduzioni delle proposizioni e dei brani contenuti nel primo volume.

Come si vede, l'opera è del tutto originale ed unica nel suo genere; da essa potranno ritrarre grande vantaggio quei genitori di buona volontà che, pur di seguire i loro figli negli studi, si adatteranno a studiare con loro, poichè l'opera del Bernini offre la possibilità a chiunque sia dotato di media cultura di apprendere i rudimenti della lingua latina o, meglio ancora, di richiamarli alla mente nel caso che il latino sia un ricordo dolce o... amaro della verde età.

Un altro scopo ancora raggiunge quest'opera: favorisce la collaborazione tra scuola e famiglia e dovrebbe perciò essere conosciuta anche dagli insegnanti, ai quali sono indirettamente dedicate le pagine della prima parte del secondo volume, dove si danno numerosi suggerimenti sul modo d'insegnare. Questi preziosi suggerimenti vengono dall'autore stesso sintetizzati in cinque principi fondamentali che si ritiene opportuno citare integralmente:

1) distinguere nettamente i principi generali dai particolari, le parti fondamentali dalle accessorie;

2) non partire dalla regola per arrivare al fenomeno, ma viceversa partire dal fenomeno per arrivare alla regola;

3) usare della terminologia tecnica solo quando è strettamente necessario: ricorrere per quanto è possibile, all'intuitivo, al visivo, al concreto e al razionale;

4) seguire direttamente e continuamente il ragazzo nelle sue esercitazioni;

5) non identificare soltanto l'errore, ma risalire alle cause razionali e psicologiche di esso.

Ognuno vede come in questi principi fondamentali, l'autore auspichi un insegnamento attivistico della lingua latina, conforme ai postulati della pedagogia moderna. E' infatti suo convincimento che si possa arrivare al « latin sans pleurs », ad un latino che non sia una selva inestricabile di regole e di eccezioni. Quod est in votis di tutti coloro che si preoccupano di ottenere migliori risultati nell'insegnamento del latino.

VIII Congresso Internazionale Montessori: LA FORMAZIONE DELL'UOMO NELLA RICOSTRUZIONE MONDIALE. — Ente Opera Montessori. Roma, 1950. Pp. 569.

Questo volume documenta i lavori dell'VIII Congresso Internazionale Montessori svoltosi a S. Remo dal 22 al 29 agosto 1949.

Il Ministro della Pubblica Istruzione On. Guido Gonella ha pronunciato un discorso inaugurale con il quale ha recato la testimonianza della solidale partecipazione della scuola italiana e ha sottolineato l'importanza del convegno sia per la fiducia che ispira il nome di Maria Montessori, sia per il numero e qualità dei partecipanti, sia per la natura del tema.

La stessa dott.ssa Montessori, che presiedeva il congresso, ha pronunciato quattro conferenze, intercalate da altri discorsi e relazioni, tutti aventi un riferimento al tema proposto.

Benchè in questo momento possa sembrare ironia parlare di opere che si possono compiere solo in clima di pace, tuttavia le parole di Maria Montessori, così piene di fiducia nelle forze costruttive della vita, hanno ancora ora, a distanza di più di un anno (e di quale anno!) la capacità di accendere una piccola fiamma nel cuore degli uomini. In un primo tempo Essa riconferma quale capacità creatrice abbia la prima infanzia; dimostra, poi, quale sia il valore di una educazione alla solidarietà nel tempo e nello spazio per il tema proposto; riba-

disce il concetto dell'importanza del bambino per il futuro e dell'influenza dell'ambiente che lo circonda, se teniamo conto della sua « mente assorbente », ed, infine, indica agli uomini la strada che essi possono battere, di qualunque luogo o classe sociale siano, per trovare un punto di incontro. Così Essa dice: « Da lungo tempo l'umanità disorientata cerca un'armonia, un punto d'intesa nel quale possano ugualmente convergere le speranze e gli interessi comuni » « Dobbiamo cominciare, invece, con un'affermazione nuova, nella quale possano confluire i consensi e le speranze di tutti i popoli. Realizzare, cioè, l'unità del mondo attraverso il bambino ». « Non c'è speranza che gli uomini possano cominciare ad unirsi per motivi che colpiscano il loro razionalismo: soltanto il loro cuore potrà realizzare questa unità. Ora di fronte al bambino tutti gli uomini provano gli stessi sentimenti, con uguale intensità e questi sentimenti hanno la forza di trasformare totalmente il loro carattere, il loro modo di considerare le cose ». « Il bambino è, quindi, una forza spirituale universale... è la via certa per raggiungere l'unità fra gli uomini nel mondo ».

E' questo, quindi, un libro di meditazione per tutti gli uomini di buona volontà che si dedicano alla missione dell'educazione e alla risoluzione del problema della pace. Esso contiene, oltre la sintesi dei lavori del congresso e la cronaca particolareggiata delle varie giornate di studio, il discorso inaugurale del Ministro Gonella, le quattro conferenze della dott.ssa Maria Montessori, con le rispettive traduzioni integrali, i testi delle varie relazioni presentate e discusse, con i relativi riassunti nelle tre lingue ufficiali nel congresso (italiano, francese, inglese), infine i testi delle mozioni votate a conclusione dei lavori.

GIUSEPPE LATRONICO e EUGENIO TREVES: RICORDATE! — Testo per l'ammissione alla Scuola media. Pagg. IV-440, con 144 illustrazioni, 17 cartine nel testo e un atlantino di 12 cartine a colori. Legatura in cartone. Copertina a colori di G. Rossini. Firenze, « La Nuova Italia » Editrice. Prezzo L. 680.

E' un testo completo, chiaro e fa-

cile, amorosamente curato perchè i bambini che si accingono ad affrontare l'esame di ammissione alla Scuola media e che escono dalle Scuole elementari, possano rapidamente, completamente e senza difficoltà o intoppi, ricapitolare tutto il programma richiesto.

Norme e programma per l'esame, Italiano, Aritmetica e Geometria, Storia, Geografia, Nozioni varie: queste sono le parti in cui si divide il libro, ed ognuna di esse è esauriente e limpida. Gli autori hanno composto questo libro ponendosi sullo stesso piano intellettuale del fanciullo.

TECNICA DELL'INSEGNARE.

— Rivista mensile di pedagogia e didattica. Roma, piazza Montecitorio, III-114 conto corrente postale 1/8781 intestato a Carmela Mungo, direttrice della rivista. Abbonamento annuo L. 900.

Questa rivista apparve nell'ottobre 1946 sotto la direzione di A. Fraiese con l'intento di offrire agli insegnanti medi ed elementari articoli di carattere didattico, psicologico e pedagogico. La novità della rivista sta in questo: su ogni articolo pubblicato viene aperta una discussione che trova posto in un'apposita rubrica: «Consensi e dissensi».

Ogni numero contiene circa otto articoli e le seguenti rubriche: Biblioteca, Consensi e Dissensi, Corsi e Concorsi, Notizie.

Sono state pubblicate due serie di articoli: una sull'insegnamento della grammatica e uno sull'insegnamento dell'aritmetica.

Particolarmente notevoli sono le brevi note di psicologia pratica raccolte sotto la voce «Tecnica del caso difficile».

SUPPLEMENTO PEDAGOGICO.

— Rivista trimestrale, edita da «La Scuola», Brescia. Abbonamento annuo L. 600. Direttore A. Zammarchi.

Tratta soprattutto argomenti di pedagogia generale, di storia della pedagogia e riferisce su esperienze educative e critica didattica.

Ogni numero comprende le seguenti rubriche: «Ricerche e discussioni, Lettere ai pedagogisti, Celebrazioni, Profili, Esperienze educative e critica didattica, Interviste, Iniziative e

convegni, Pubblicazioni, Ragguagli internazionali.

Tra i collaboratori della rivista si trovano: M. Casotti, G. Galò, L. Volpicelli, G. Modugno, M. Agosti, A. Agazzi.

Generalmente, ogni anno, viene pubblicato un numero unico su un determinato argomento. Nella prima annata il numero unico aveva per argomento: «Educazione e Società», con scritti di: G. Gonella, M. Casotti, N. Petruzzellis, A. Gemelli, M. Agosti, C. L. Da Silva, G. Nosenzo, F. Olgiati.

INDICE D'ORO. — Rassegna di studi sull'arte e la letteratura per i ragazzi. Editrice «Il Maestro» via del monte della farina, 64, Roma. Abbonamento L. 1500. Conto corrente postale n. 1/20642 intestato a «Il Maestro». Roma.

La rivista, in formato quarto, stampata su ottima carta.

Piero Bargellini pubblica a puntate una breve e chiara storia della letteratura infantile. Renzo Pezzani ha pubblicato vari gruppi di poesie adatte per i fanciulli. Scrittori illustri quali L. Stefanini, A. Baldini, N. Padellaro, G. Gabrielli, G. Bitelli vi hanno collaborato con scritti sull'arte infantile, su autori per l'infanzia, sul disegno e sulla cinematografia.

LA VITA SCOLASTICA. — Rassegna quindicinale della Istruzione Primaria. Direzione e Amministrazione in Rovigo. Via Oberdan, 1. Casella Postale 135, c.c.p. n. 9/18332.

«La Vita Scolastica» è la Rivista della Scuola e dei Maestri, la Rivista che in pochi anni si è guadagnata la simpatia della intera classe magistrale.

L'abbonamento per il 1950-51 è di L. 1000 pagabile in una sola volta od in due rate eguali di L. 500 la prima all'atto dell'adesione e di lire 550 la seconda entro il 31 marzo 1951.

Libri consigliati agli Insegnanti

JOHN DEWEY: ESPERIENZA E EDUCAZIONE. — Ed. «La Nuova Italia». Firenze, 1950, pp. 84. L. 250.

FRED CLARKE: EDUCAZIONE E RIVOLGIMENTI SOCIALI. — Edi-

trice « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 86. L. 200.

RICHARD LIVINGSTONE: COMPITI DELL'EDUCAZIONE. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pagine 102. L. 250.

RAFFAELLO LAMBRUSCHINI: DELLA EDUCAZIONE E DELLA ISTRUZIONE. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 256. Lire 500.

RODOLFO MONDOLFO: IL PENSIERO ANTICO. *Storia della filosofia greco-romana, esposta con testi scelti dalle fonti*. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 644. In broccia L. 3000, in tutta tela e oro L. 4000.

L'INSEGNAMENTO, LE NAZIONI UNITE E LE ISTITUZIONI SPECIALIZZATE. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 26. L. 100.

Espone i criteri di lavoro e l'organizzazione generale delle istituzioni dell'Unesco che mirano a creare una più ampia e consapevole fratellanza civile fra i popoli e le loro particolari culture.

LA SCUOLA CON I MINORI DI TREDICI ANNI. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 70. Lire 300.

Dovuto alla penna dell'illustre pedagogista Louis Meylan, affronta i problemi dell'educazione allo spirito della comunità internazionale nelle prime classi d'insegnamento.

L'INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 102. L. 400.

E' destinato agli insegnanti di geografia delle scuole elementari e medie di tutti i paesi. Vuol mettere in evidenza quale funzione può esercitare la geografia nell'educazione in generale e, in particolare, come essa deve essere intesa e concepita per contribuire ad una migliore comprensione tra i popoli.

HENRI POINCARÉ: LA SCIENZA E L'IPOTESI. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, 1950, pp. 238, Lire 1000. (Introduzione e traduzione di Francesco Albergamo).

CLAPAREDE, E. CALOGERO, M. FAU, RE MEMIN, CH. BOLLEA, G.: EDUCAZIONE NUOVA. — Ed. « La

Nuova Italia ». Firenze, 1950, pagine 124. L. 250.

E' la raccolta di quattro saggi su problemi medico-psico-pedagogici.

FERRIERE A., OLGIATI R., FOREL O., POUATCH I., DE SANCTIS C., ALTAVILLA E., COLUCCI G.: CITTADINI DI DOMANI. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, pp. 128. L. 250.

THEODOR GOMPERZ: PENSATORI GRECI. *Storia della filosofia antica*. - Vol. I: DALLE ORIGINI AGLI STORICI, pp. 410. Broccia L. 1300. Tela L. 1800. - Vol. II: L'ILLUMINISMO, SOCRATE E I SOCRATICI, pp. 718. Broccia L. 2000. Tela L. 2500. — Ed. « La Nuova Italia ».

ADOLPHE FERRIERE: L'ATTIVITA' SPONTANEA DEL FANCIULLO. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, pp. 64. L. 170.

FRANCESCO ALBERGAMO: LA CRITICA DELLA SCIENZA DEL NOVECENTO. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, pp. 386. L. 1200.

JOHN DEWEY: SCUOLA SOCIETA'. — Ed. « La Nuova Italia ». Firenze, pp. 140. L. 350.

ZOPPI G.: DOVE NASCONO I FIUMI. — Ed. Vallecchi. Firenze, 1949, pp. 385. L. 700.

MARCOZZI V.: IL SENSO DELLA VITA UMANA. — Ed. Bompiani. Milano, 1949, pp. 295. L. 520.

BIBLIOTECA DEL PROVVEDITORATO

La biblioteca del Provveditorato è fornita di libri e di riviste di carattere pedagogico-didattico.

Di volta in volta su questo bollettino si segnaleranno quei libri o articoli di riviste che, si ritiene, possano interessare gli insegnanti.

Libri e riviste sono a disposizione degli insegnanti i quali potranno averli in lettura, per mezzo dei Presidi o Direttori, ai quali saranno inviati, stabilendo la durata del prestito.

ACTION ET PENSEE.

E' una rivista trimestrale di psicologia, organo dell'Istituto Interna-

zionale di Psicagogia, aggregato alla Federazione delle organizzazioni internazionali di Ginevra.

E' pure portavoce della Società belga di psicagogia.

Redazione: Carlo Baudouin, Tonconnerie, 3, Ginevra.

Nel n. 2 del giugno 1950 si segnala un articolo di C. Baudouin « Revisione del problema della suggestione » e sul n. 3 del settembre un altro del medesimo autore « Le deviazioni psicologiche e loro interpretazione », non che uno studio di B. L. Maystre « Il carattere secondo Emmanuel Mounier », nel n. 4 di dicembre « Educazione funzionale e psicanalisi » di C. Baudouin.

ATENAS.

Rivista di informazioni e di orientamento pedagogico, pubblicata a Madrid.

Nel numero di giugno 1950 si segnala per l'educazione primaria « La disciplina nel sistema preventivo » di G. Ocaña, in quello di luglio-agosto: « Il sistema onomatopeico di insegnamento. La lettura e la scrittura simultanee in ventotto lezioni » di M. Sanabria, in quello di settembre-ottobre le notizie sulla campagna che si svolgerà in Inghilterra da parte dell'Associazione dei padri di famiglia, in quello di novembre un articolo di F. Armentia « La formazione patriottica nella scuola », il cui seguito si trova nel numero di dicembre.

CAHIERS DE PEDAGOGIE ET D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE.

Rivista trimestrale pubblicata con il concorso del Governo e posta sotto il patrocinio scientifico dell'Istituto Superiore di Scienze Pedagogiche dell'Università di Liegi.

Redazione: F. Macours, rue Jonckeu, 18, Liegi.

Nel n. 1 e 2 dell'agosto 1950 si riportano le relazioni delle giornate di educazione e di orientamento professionale tenutesi a Liegi dall'11 al 12 aprile 1950. Si segnalano gli articoli di F. Macours « L'educatore di fronte alla pedagogia scientifica », « La psicotecnica militare: l'orientamento e la scelta professionale sotto l'esercito » di R. Pasquasy e « Il risveglio del senso del passato nel bambino » di E. Natalis.

CHILDHOOD EDUCATION.

Rivista dell'Associazione Internazionale per l'educazione dell'infanzia, pubblicata a Washington, mensilmente.

Nei numeri del mese di settembre, ottobre, novembre, dicembre 1950 si leggono vari articoli che hanno riferimento allo stesso argomento: verso la maturità; nel numero di settembre si segnalano gli articoli « Che cosa è la maturità » di J. L. Hymes, « Che tipo di persona volete che sia il vostro bambino? » di M. Anderson e « Passi verso la maturità » di K. Dillon, in quello di ottobre « Necessità di capire la nostra eredità » di L. K. Fox, « La famiglia e la scuola » di T. Robinson, « Sviluppare bambini dalla mente larga » S. Kenworthj e « Aiuti dell'insegnamento per i bisogni d'oggi » di W. Robertson. Nel numero di novembre si sottolineano gli articoli « Cresciamo nella comprensione di noi stessi » di R. Cunningham, « Rapporto delle emozioni con l'educazione » di V. Axline, « Crescita in gruppi » di O. Nylén, « Modo di aiutare il bambino che va scoprendo il vasto mondo » di R. Horwih; in quello di dicembre « Cresciamo nella comprensione degli altri » di M. Hughes, « Come noi agiamo nei gruppi » di Ida Stewart Brown, « Impariamo a sentire con gli altri » di F. R. Shaftel, « Lavoriamo per comprendere gli altri » di W. M. Stewart.

L'EDUCATEUR

Rivista pedagogica bimensile dell'Istituto Cooperativo della Scuola Moderna, pubblicata a Cannes.

Bollettino di unione tra gli insegnanti e gli scolari, fra i quali favorisce la collaborazione, e pertanto si vale molto del loro aiuto.

In ogni numero si segnalano le schede raccolte per formare lo Schedario scolastico cooperativo.

Sono giunti il n. 1 (ottobre 1950), il n. 2 (15 ottobre) il n. 3 (1. novembre) il n. 4 (15 novembre), il n. 5 (1. dicembre), il n. 6 (15 dicembre). In ogni numero si trova un articolo di C. Freinet: si segnala « Il fanciullo 1950 non è il fanciullo 1950 » e « E' veramente utile la grammatica? ».

Sono interessanti le varie relazioni

degli insegnanti sulla vita di scuola e la pagina dedicata ai familiari.

L'EDUCATION FAMILIALE.

Gli scopi di questa rivista sono già stati definiti nel n. 3-4 del 1950 del nostro Bollettino.

Nel n. 6 (giugno 1950) e nel n. 7 (luglio 1950) si sottolinea uno studio di R. Maistriaux: « Il nostro carattere e il nostro destino », nel n. 8 (ottobre 1950) vi è un interessante articolo di J. Verhoeven: « La collaborazione della scuola e della famiglia in ambiente popolare », nel n. 9 (novembre 1950) di P. Lemaire « Il padre nell'educazione familiare » articolo che continua nel numero di dicembre; si segnala pure di J. Herbe « L'eccessivo lavoro dei compiti di casa », così pure di H. de Prat: « Come insegnare ai ragazzi ad amare la lettura ».

PEDAGOGIE

Rivista pubblicata mensilmente a Parigi. Portavoce del « Centro di studi pedagogici ». Tratta problemi di pedagogia generale, di psicologia, morali e culturali.

In ogni numero si segnala un'apposita parte dedicata alle riunioni dei genitori.

Nel n. 8 dell'ottobre 1950 si trova, fra altri, un articolo di P. Grandsire « Esperimenti nelle materie scientifiche », uno studio sulla pedagogia di John Dewey di G. Deledalle e per i genitori « I compiti e le lezioni di casa »; il n. 9 porta un interessante studio di G. Maire « L'umanesimo scientifico » e per i genitori vi è la relazione di una vasta inchiesta fra la giovinezza; nel n. 10 si segnala uno studio di psicologia di G. Toulemonde « I bambini nervosi » e per i genitori « I primi responsabili » di G. Rimand.

SCHWEIZER ERZIEHUNGS RUNDSCHAU (St. Gallen).

Mensile - Organo dell'istruzione pubblica e privata ed organo ufficiale dell'associazione per l'assistenza dei fanciulli anormali.

Si segnala nel n. 8 del novembre 1950 « Il fanciullo idiota e il suo ambiente » del dott. P. Moor, nel n. 9 di dicembre « Rassegnazione? » di J. Kunz, « La gratitudine dei fanciulli » di H. Fürst, « Le scuole a-

nalitiche nella psicologia » del dottor E. Herzka, « Contributo della psichiatria alle scuole differenziate » di E. Kaiser.

SCHWEIZER SCHULE.

(Olten - Svizzera).

Quindicinale per l'educazione e l'istruzione, a cura dell'Associazione maestri cattolici della Svizzera.

Sommario dei principali argomenti trattati: nel n. 14 del 15 novembre 1950 vi è un notevole articolo « La preistoria biblica nella luce della scienza naturale e spirituale » del dott. P. Theodor Schwegler U.S.B.; nel n. 15 del 1. dicembre si legge del dott. E. Montalta « L'Istituto pedagogico della nostra Università di Friburgo », « Visita ai laboratori (dalla pratica della scuola complementare Stieger) », « Espressione orale e scritta nei libri per la gioventù » di H. Ruckstuhl; nel n. 16 del 15 dicembre si segnala un articolo di E. X. Schaller « Gli esami per le reclute nel 1949 » e di F. A. Eberhardt « Esami delle reclute - alcune considerazioni nella mostra per emigranti » e « Disegni natalizi per la illustrazione della storia sacra » di R. Blöchliger.

THE EDUCATION DIGEST.

(Michigan).

Rivista mensile, americana, con articoli di carattere educativo, estratti dalle principali riviste. E' interessante per le varie relazioni sulle esperienze didattiche.

Nel numero 1 (settembre 1950) si segnalano: « L'educazione e la vita americana », « Voci dall'America », in quello di ottobre « Adesione alla vita nella lezione di lingua inglese », e « Modi per migliorare il lavoro a gruppi degli studenti », in quello di novembre « Scuole americane - Un nuovo modello », « Criteri per un programma di reattivi mentali », « Quando il compito di casa ha significato », « Risultati di ricerche per il miglioramento della lettura », « La educazione dell'alunno per la riuscita della vita delle squadre », « Le biblioteche nella scuola elementare »; nel numero di dicembre, tra gli altri, vi è un articolo da sottolineare « Come insegnare a parlare con efficacia nelle scuole elementari ».